



RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP)

MODULE DE DIDACTIQUE DU FRANCAIS POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNEMENTS DU FONDAMENTAL

Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT)

2008-2014



Préparé par :

Leckslly LAMY

Marie Dafné GILET

Jean François MAX-ANTOINE

Sous la Coordination de :

Norbert STIMPHIL

Pierre Enocque FRANCOIS

Wilson Fritz SAINT-FORT

Michel-Ange AUGUSTIN

Thierno Hamidou BAH, Consultant International

Sous la Supervision de :

- **La DFP (Etzer VIXAMAR chargé de la FIA et feu WALTER GÉDÉUS)**
- **La Coordination Générale de l'EPT**

Revu et corrigé en 2014 par (pour la CIEP et la FONHEP):

Darline ALEXIS

Claude Hébert ANTOINE

Pascal BOISSONNET

Introduction

Enseigner le français aux jeunes élèves haïtiens c'est créer des situations qui favorisent chez eux le développement de compétences communicatives et linguistiques. L'enseignant amène progressivement ses élèves à comprendre, parler, interagir, lire et écrire en les aidant à construire des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nécessaires à la pratique du français. La compétence linguistique inclut les composantes phonologique, lexicale, grammaticale et culturelle. Il s'agit aussi pour le maître de comprendre quelle est la nature de cette discipline qu'il enseigne d'abord comme un objet d'étude puis qu'il utilise comme un vecteur d'enseignement des autres disciplines.

A l'Ecole Fondamentale, l'enseignement du français débute dès la première année parallèlement à l'enseignement du créole et il est souhaitable que les étudiants-maîtres s'appuient sur les compétences en créole des élèves pour le mettre en œuvre. A cette fin, ils doivent également savoir identifier les rapports entre les deux langues au plan linguistique, scolaire et social.

Compétences professionnelles visées

Le module de didactique de français vise à permettre au futur maître de :

- Comprendre la place de l'enseignement du français dans le système éducatif haïtien en lien avec l'enseignement du créole et l'enseignement des autres disciplines.
- Concevoir un enseignement de français langue seconde qui se fonde sur l'approche communicative pour les deux premiers cycles de l'Ecole Fondamentale.
- Mettre en place un enseignement qui articule développement des compétences communicatives et développement des compétences linguistiques des élèves.
- Concevoir des situations de classe adaptées et progressives qui s'inscrivent dans une pédagogie active.
- Concevoir et utiliser du matériel didactique approprié dans l'enseignement apprentissage du français FIA.
- Prendre en considération l'hétérogénéité des groupes-classes.
- Elaborer des outils et des supports d'évaluation adaptés.

Dans la démarche didactique choisie nous avons opté pour un module à destination des formateurs qui permet de mettre les étudiants-maîtres dans des situations où ils puissent s'interroger sur leurs propres conceptions de la langue et de l'enseignement de la langue. Ainsi ils seront amenés dans un premier temps à s'interroger sur leurs représentations puis à les mettre en regard des apports du formateur, enfin ils pourront transposer ces expériences et ces apports dans les propositions de mise en situation pour des classes de 1^{er} et 2^{ème} cycles de l'école fondamentale.

Mise en situation des étudiants-maîtres

Répartir les étudiants-maîtres en quelques sous-groupes et leur demander de préparer un jeu de rôle qu'ils présenteront au groupe classe.

Jeu de rôle 1 : un enseignant, quelques élèves des cycles 1 et 2

Jeu de rôle 2 : un enseignant, quelques élèves du cycle 3

Jeu de rôle 2 : un enseignant, quelques élèves du secondaire

Faire varier le nombre d'élèves en fonction du nombre d'étudiants-maîtres. Dans chaque groupe jouer une scène d'une classe de français, souvenir d'une situation vécue de l'un d'entre eux par exemple, ou d'une situation plutôt archétypale d'après eux.

Structuration de la situation par le formateur, apports/synthèse

Accueillir les réactions spontanées des étudiants-maîtres à l'issue du jeu de rôle. Les laisser commenter le style de l'enseignant (renvoi au module de didactique générale), les rôles de l'enseignant (médiateur, animateur..), le rôle et l'activité des élèves, la nature des contenus abordés et les activités langagières sollicitées (compréhension ou production, orale ou écrite), la conception sous-jacente de l'enseignement. Repérer si la priorité est donnée aux compétences linguistiques ou aux compétences de communication. Dans un dernier temps le formateur abordera avec les étudiants-maîtres la nature et le rôle des interactions suggérées dans les jeux de rôle. S'agit-il d'interactions entre le maître et les élèves, le maître et un élève ou entre élèves ? Quelles sont les finalités identifiables des interactions ? (répétition, reformulation, question, réponse, relance, modélisation, commentaire sur la langue ou sur la gestion de classe, ...), ce dernier point est traité dans le module sur le micro-enseignement.

A partir de cette première mise en situation et des premières représentations de l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère des étudiants-maîtres, le formateur pourra annoncer le plan de la formation.

Afin d'atteindre ces objectifs le module de didactique du français aborde 5 thèmes d'études principaux auxquels sont consacrés une durée d'étude de 72 heures.

1. La compréhension orale (15h)
2. La production orale (15h)
3. La lecture (15h)
4. L'écriture (15h)
4. La séquence de français (6h)
5. Le français dans les autres disciplines (6 h)

Remarque introductive :

Ces modules de didactique du créole et du français s'appuient sur la répartition de l'entrée des langues telle qu'elle est définie dans le curriculum de l'Ecole Fondamentale. Le créole est considéré comme langue 1 et le développement des compétences de l'écrit débute dès la première année d'enseignement.

Le français est enseigné en première année exclusivement à l'oral et le développement des compétences de l'écrit est mis en œuvre à partir de la deuxième année. Le développement des compétences orales reste prioritaire dans les deux premiers cycles de l'école Fondamentale.

1. Les compétences communicatives orales¹

« D'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère, est la capacité à communiquer »² Louis Porcher.

1.1 La compréhension orale

Objectifs de la sous-partie :

- Ø Etre capable d'identifier le type d'écoute et les stratégies adaptées pour la compréhension d'un support oral.
- Ø Etre capable de trouver des documents oraux adaptés, d'élaborer des tâches de compréhension orale et de fournir les supports et les aides pédagogiques nécessaires.
- Ø Etre capable de développer chez les élèves la compétence de compréhension orale, de construire des situations variées de compréhension orale adaptées au niveau des élèves.
- Ø Etre capable de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves lors des tâches d'écoute.
- Ø Etre capable d'élaborer des outils et des supports d'évaluation de la compréhension orale pour les deux premiers cycles de l'Ecole Fondamentale.

1.1.1. Mise en situation des étudiants-maîtres

Faire écouter trois enregistrements sonores d'une minute trente environ d'un même document traduit en plusieurs langues. Sélectionner un passage dans lequel les éléments sonores non verbaux sont "parlants" et dans lequel se trouvent quelques mots transparents (noms de personnages ou de lieux).

Commencer par une langue a priori très éloignée des connaissances linguistiques des étudiants-maîtres (hébreu, tchèque, mandarin...) puis se rapprocher pour finir par le français.

¹ En remarque liminaire nous précisons que nous appelons compétence communicative une composante de la compétence de communication ainsi la compétence de communication est constituée de 4 composantes, les compétences communicatives de compréhension et de production, deux à l'oral et deux à l'écrit. Sous le vocable compétences linguistiques nous comprenons les compétences phonologique, lexicale et grammaticale. De notre point de vue la dimension culturelle est inséparable de la compétence linguistique et ne sera donc pas isolée ou nommée systématiquement. La compétence sociolinguistique permet au locuteur d'adapter la forme de son message au contexte relationnel et à la situation de communication. La compétence pragmatique relève de la faculté à mobiliser les stratégies permettant d'atteindre son objectif discursif (convaincre, informer...).

² Porcher L. (2004 : 31) : « D'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère, est la capacité à communiquer », passant par l'acquisition d'un savoir-faire, d'un savoir être et d'un savoir apprendre.

Après l'écoute du premier document et en fonction des interventions, faire réagir par rapport à ce document déroutant, émettre des hypothèses quant au type de document (extrait de film, dessin animé, lecture de conte...), au nombre de personnages, au lieu ... Demander aux étudiants-maîtres d'exploiter les données non verbales pour faire des suggestions, vérifier le repérage éventuel de certains noms, voire mots, faire identifier le document si possible... Le formateur synthétise cette première mise en commun.

L'écoute du deuxième document visera à trouver de nouveaux éléments aidant à la compréhension de la situation. Utiliser les aspects prosodiques, en particulier l'intonation, pour essayer d'identifier la nature des relations, des échanges ainsi que les sentiments et les émotions perceptibles.

L'écoute du troisième document devrait finir de lever les zones d'incompréhension restantes en s'appuyant cette fois sur la compréhension verbale. Les hypothèses peuvent être vérifiées voire reconsidérées. A ce stade il est possible de demander aux étudiants-maîtres de repérer des différences phonologiques ou prosodiques marquantes.

1.1.2. Structuration de la situation par le formateur, apports / synthèse

Faire réfléchir les étudiants-maîtres sur l'utilité d'une telle mise en situation puis établir une synthèse qui permette de mettre en évidence les éléments suivants :

- Ø Mise en situation de non-compréhension : elle est différente de celle que connaissent les élèves mais elle génère néanmoins des attitudes, des sentiments et des stratégies qui en sont proches : perte de repère, déstabilisation, insécurité, exploitation des éléments non-verbaux et tentative d'identification d'éléments verbaux transparents ou qui se rapprochent d'une langue connue, gestion de l'inconnu.
- Ø Réflexion sur la compétence de compréhension orale qui repose à la fois sur des connaissances préalables générales du monde, des connaissances du fonctionnement d'une langue et de la nature de documents sonores et sur des compétences linguistiques d'une ou de plusieurs langues.
- Ø Mise en évidence de stratégies permettant de construire du sens : identification d'indices linguistiques et non linguistiques, recherche de l'intention de communication, émission d'hypothèses, déduction, inférence, compensation, révision des hypothèses....
- Ø Prise en compte de la sensibilité personnelle à l'environnement sonore d'une langue ou d'une autre, ce facteur est déterminant dans la motivation intrinsèque.
- Ø Réflexion sur l'attitude et les savoir-faire mis en œuvre. Nous constatons que nous faisons appel à des aptitudes de perception, d'attention et de concentration et que la focalisation varie d'une écoute à l'autre ce qui nous amène à réfléchir sur les différents types d'écoute.
- Ø Identifier les types d'écoute qui ont été proposés :
Pour la première écoute, il s'agit d'une écoute sélective avec pour objectif d'identifier des éléments connus (la langue étant inconnue la compréhension globale est inenvisageable et l'auditeur le perçoit très vite).

Lors de l'écoute du deuxième document l'attention portée aux éléments extra-linguistiques favorise le repérage du contexte et les expressions perceptibles grâce à l'intonation, nous sommes en situation d'écoute globale.

Lorsque la langue proposée est celle enseignée c'est une écoute détaillée qui se met en place. La discrimination auditive, la connaissance préalable d'éléments linguistiques lexicaux, syntaxiques et culturels et la prise en compte des hypothèses émises lors des écoutes précédentes dans les autres langues vont permettre aux apprenants d'accéder à une compréhension plus fine.

Le dernier cas de figure, l'écoute de veille, relève davantage des situations de la vie courante lorsque l'auditeur perçoit des messages sans pour autant y prêter attention, elle n'a pas été sollicitée dans le cadre de cette mise en situation.

1.1.3. Mise en situation des étudiants-maîtres

Faire travailler les étudiants-maîtres en 4 groupes. Chaque groupe répond à l'une des 4 questions suivantes. Les groupes sont reconstitués afin qu'un élève-maître de chaque groupe soit présent dans ces nouveaux groupes dont l'objectif est de mettre en commun les réponses obtenues dans les 4 groupes pour chacune des questions, puis de les synthétiser pour faire des recommandations pour le développement de la compréhension orale dans une classe.

➤ **Question 1 :**

Quelles sont les situations d'écoute et de compréhension de la vie courante, en situation naturelle ? Préciser les caractéristiques des situations (en face à face ou non, avec interaction ou sans...)

➤ **Question 2 :**

Quelles sont les situations d'écoute et de compréhension proposées aux élèves dans une classe de langue ? Préciser les caractéristiques des situations.

➤ **Question 3 :**

Quels sont en situation naturelle les facteurs qui favorisent la compréhension et ceux qui constituent des obstacles ?

➤ **Question 4 :**

Quels sont en classe de langue les facteurs qui favorisent la compréhension et ceux qui constituent des obstacles ?

Un rapporteur par groupe présentera les conclusions.

1.1.4. Structuration de la situation par le formateur, apports / synthèse

Situations d'écoute naturelles	Situations d'écoute en milieu scolaire
Conversations, échanges dans les situations sociales routinières (courses, restaurant, échanges avec la famille, les amis, collègues de travail) écoute de la radio ou de la télévision, réunions, consignes, annonces diffusées par haut-parleurs, pièce de théâtre, histoire lue ou racontée, cours, conférences, conversation téléphonique....	L'écoute d'un document sonore (son uniquement ou vidéo), voire écoute de l'enseignant uniquement. La participation à des échanges entre élèves ou entre maître et élèves qui sont souvent centrés sur les tâches à accomplir et leur déroulement ou sur les apprentissages eux-mêmes, métalangage. Des histoires lues ou racontées, des poèmes, comptines et chansons.

Caractéristiques de ces situations	Caractéristiques de ces situations
<p>Il s'agit d'un discours informel pour certaines, les énoncés sont plutôt courts et la redondance est fréquente ou de discours formels, phrases plus longues et moins de redondance, langage plus soutenu, vocabulaire plus riche. La grammaire est une grammaire de l'oral avec des formes qui peuvent différer de celles de l'écrit. La redondance est fréquente ; mon père, il ..., moi, jemais la répétition à l'identique est rare.</p>	<p>Le discours est souvent didactisé, les énoncés sont sélectionnés en fonction de leur niveau de complexité afin qu'ils soient accessibles aux élèves. Le sujet est imposé par l'enseignant dans la plupart des cas. Le cadre est formel et ritualisé ; les élèves écoutent après avoir reçu une consigne. Ils ont une tâche spécifique à effectuer. La répétition à l'identique des énoncés est fréquente, presque systématique, la redondance est moins habituelle.</p>
<p>Les conditions externes sont importantes : bruits, sons, voix...</p>	<p>Les conditions externes sont déterminantes ; l'auditeur non-natif débutant ne peut reconstruire un message perçu partiellement à cause d'un environnement sonore défavorable.</p>
<p>L'auditeur dispose déjà d'informations sur ce qui va être dit, soit sur le sujet lui-même, soit sur l'interlocuteur, soit sur la situation et le contexte...</p>	<p>L'échange ne porte que rarement sur un apport symétrique entre les interlocuteurs sauf lors des activités entre élèves.</p>
<p>La plupart des situations sont des situations de face-à-face, donc les éléments visuels de contexte et les expressions faciales et gestuelles sont exploitables par l'auditeur.</p>	<p>Si l'enseignant ne dispose pas de matériel pour la classe, il est alors l'unique modèle et le face-à-face est la norme. La simulation de situations dialoguées nécessite une mise en scène.</p>
<p>Dans la vie réelle le discours est fugace et éphémère à l'exception de situations d'incompréhension où l'auditeur demande un éclaircissement.</p>	<p>Les textes oraux sont proposés à plusieurs reprises, la répétition à l'identique est fréquente.</p>
<p>L'auditeur est souvent partie prenante de la situation de communication et ses interventions visent à interagir et réagir à ce qui est dit, non à attester de sa compréhension. L'émetteur tient compte de son auditeur et adapte son discours à ce qu'il sait de lui.</p>	<p>Les interventions des auditeurs portent essentiellement sur des réponses à des questions de compréhension, dans une moindre proportion sur leurs réactions. Les situations de face-à-face et d'interaction sont moins fréquentes que dans la vie réelle.</p>

En conclusion, nous retenons que les messages oraux produits dans des conditions naturelles sont éphémères et habituellement non réitérés alors que les messages délivrés en situation pédagogique sont didactisés, ils sont plus limités et itératifs.

La variété des situations d'écoute proposées en classe est bien moins grande que celle à laquelle nous sommes exposés dans la vie courante, ce qui devrait conduire à prendre en compte le besoin d'intégrer de nouvelles situations de classe dans lesquelles l'auditeur doit réagir immédiatement à ce qu'il entend afin de se rapprocher d'une réelle compétence communicative.

Dans le travail de planification, il sera utile de prévoir d'alterner les situations d'interaction où le récepteur peut intervenir et faire répéter et celles où le récepteur n'a aucune prise sur l'émetteur du message. De même l'élève-maître sera amené à penser une progressivité qui

s'appuiera sur les facteurs facilitateurs et sur les obstacles pour mener les élèves progressivement vers une compétence de compréhension orale plus performante.

1.1.5. Qu'est-ce que la compréhension orale ?

La compréhension orale constitue une des composantes (habiletés ou aptitudes) de la compétence communicative. Dans l'enseignement d'une langue elle est souvent première puisqu'elle entre en jeu dès le stade d'exposition à la langue. Comprendre à l'oral consiste pour l'auditeur à donner une signification au message oral qu'il a entendu. La situation peut être une situation d'interaction dans laquelle l'auditeur est aussi interlocuteur ou une situation d'écoute seule. Dans les deux cas, dans la vie réelle, la compréhension du message oral accompagne sa production et se fait en temps réel, de façon immédiate à partir d'une seule occurrence. Dans le cas où l'auditeur utilise un média, il est possible de répéter l'écoute mais il ne s'agit pas du cas le plus fréquent. Pour comprendre un message oral, l'auditeur s'appuie sur ses compétences linguistiques et culturelles préalables (en phonologie, lexique, syntaxe...), sur ses compétences pragmatiques (connaissance des actes de langage, des principes de la conversation) et sur ses compétences sociolinguistiques (connaissances des usages sociaux de la langue). En dehors de ces connaissances liées à l'acte de communication, l'auditeur se réfère également à son expérience et sa connaissance du monde. Dans le cas de l'enseignement du français à des élèves créolophones le lien étroit entre les deux langues amène à partir des analogies et similitudes pour aller vers les différences.

Lorsque l'auditeur tente de comprendre un message oral il fait appel à des stratégies, il mobilise l'ensemble des ressources à sa disposition afin de réagir au mieux dans la situation de communication ou de répondre à la tâche qui lui est donnée.

Ces stratégies sont les suivantes : anticiper, repérer/ identifier des éléments d'information, compenser, inférer, mémoriser, classer, prédire, émettre des hypothèses, confirmer/infirmes ces hypothèses, faire la synthèse.

Les démarches pour parvenir au sens peuvent diverger ; elles peuvent conduire de la forme au sens ou du sens à la forme.

Dans une démarche qui va de la forme au sens, l'auditeur commence par identifier oralement certains segments du message oral qui lui sont connus et qu'il a pu repérer et isoler car ils appartiennent à ses connaissances linguistiques préalables. A partir de ces segments, il opère des associations pour construire du sens, d'abord au niveau d'un segment puis progressivement au niveau de l'ensemble du message. La priorité est donnée à la perception des formes donc lorsque la forme n'a pu être reconnue il n'y a pas d'accès à la compréhension, celle-ci reste lacunaire.

Dans la démarche qui va du sens à la forme l'auditeur émet des hypothèses par rapport au message en s'appuyant sur ses connaissances préalables de la situation, du contexte et sur les informations qu'il parvient à identifier lors de l'écoute. Grâce aux hypothèses préalables, aux indices prélevés lors de l'écoute et à ses connaissances linguistiques et générales l'auditeur peut infirmer ou confirmer ses hypothèses grâce à une écoute orientée

3 Gremmo, M-J., et Holec, H. (1990), "La compréhension orale: un processus et un comportement ". CRAPEL, Université de Nancy 2, dans *Le Français dans le Monde*, "Recherches et Applications", numéro spécial février-mars 1990

à cet effet. Si les hypothèses sont infirmées l'auditeur peut avoir recours à l'approche qui va de la forme au sens décrite plus haut.

Bien souvent les auditeurs font appel à l'une et/ou l'autre démarches en fonction du degré de difficulté du document soumis voire en fonction de la tâche d'écoute. Les objectifs d'écoute sont donc déterminants dans le choix de la démarche. L'enseignant prend donc en considération les aspects psycholinguistiques de la compréhension orale dans l'élaboration de situations spécifiques pour entraîner les élèves.

1.1.6. Entraînement à la compréhension orale

L'entraînement à la compréhension orale se met en place dès le tout début de l'apprentissage. Contrairement à ce qui se passe en production où l'apprenant construit les énoncés à partir de ce dont il dispose et compense avec les moyens qui sont les siens, en compréhension l'apprenant subit la complexité éventuelle, elle lui est imposée de l'extérieur. Le rôle de l'enseignant consiste à sélectionner des supports dont le niveau de difficulté est adapté, c'est-à-dire que les messages comportent suffisamment d'indices repérables et exploitables par les élèves pour inférer le sens des segments manquants. L'objectif à long terme, lui, vise l'autonomie dans une situation de compréhension orale authentique. Les tâches de compréhension orale doivent être soutenues par un étayage suffisant pour permettre de maintenir l'intérêt de l'élève, d'éviter le découragement si la complexité est trop grande et être suffisamment variées pour permettre de faire appel à l'ensemble des stratégies.

La compréhension orale est une compétence qui s'appuie sur des compétences cognitives, entre autres la concentration et la mémorisation. Les situations proposées aux élèves doivent en tenir compte : ainsi l'élève doit être progressivement amené de l'écoute de documents sonores courts à des documents plus longs. La capacité de concentration est ainsi développée parallèlement à la compétence de compréhension orale. D'autre part l'inférence nécessaire à la compréhension d'un document s'appuie sur la capacité de mémorisation des élèves : les éléments retenus dans la mémoire à court terme leur permettent d'émettre les hypothèses qui conduiront pas à pas à la compréhension du message.

L'utilisation de la langue cible par le maître dans l'ensemble des moments de gestion de classe et de mise en place des activités assure une exposition régulière des élèves à la langue et constitue en soi un temps dévolu à la compréhension orale en interaction. La complexité des consignes, des commentaires et des remarques sur le fonctionnement de la langue fait elle aussi l'objet d'une progression.

Le choix des textes oraux relève d'un travail préparatoire exigeant. Les textes seront dans la mesure du possible "authentiques" « tout document sonore ou écrit qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques »⁴. L'enseignant commence par relever les ensembles phonétiques que les élèves pourront isoler, ceux qu'ils pourront associer à des mots ou des blocs lexicalisés connus d'eux en français, ceux qui sont proches du créole et dont ils pourront deviner ou déduire le sens. Dans un deuxième temps, l'enseignant s'interroge sur la possible mise en réseau de ces éléments avec d'autres connus des élèves afin qu'ils puissent exprimer puis valider leurs hypothèses ou inférer le sens des segments manquants. C'est à

⁴ Robert J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

partir de ces critères qu'il décide si les documents, authentiques ou non, sont adaptés.

Si le nombre des difficultés est trop important, les élèves n'auront pas de prise suffisante pour reconstruire le sens du message, si les difficultés sont inexistantes, la tâche ne relève probablement pas de la compréhension orale mais plutôt de la production avec restitution de ce qui a été compris. Le développement de la compétence de compréhension orale passe par une sollicitation de la compétence en question, il s'agit du développement de savoirs procéduraux. C'est parce que l'élève est amené à faire appel à des stratégies différentes et complémentaires qu'il construit sa compétence de compréhension orale.

Si l'enseignant explicite l'ensemble des éléments lexicaux et syntaxiques nouveaux avant l'écoute d'un texte oral et le soumet à ses élèves en compréhension orale l'enjeu n'est pas celui de la compréhension orale mais plutôt celui du repérage seul.

Si l'enseignant choisit un document trop complexe les élèves se découragent car leur participation dans le processus d'explicitation est insuffisamment sollicitée et que seul le maître est en mesure de fournir les réponses aux questions qu'ils posent.

L'enseignant d'une langue seconde est vigilant lors des émissions d'hypothèses : avec des locuteurs non-natifs débutants l'émission d'hypothèses ne peut que rarement être effectuée dans la langue cible. Il convient alors de ménager des temps identifiés pour faire appel à la langue une qui ne parasitent pas l'exposition à la langue ni les échanges dans la langue cible. Il est aussi envisageable pour l'enseignant de prévoir un étayage qui s'appuie sur la démarche qui va de la forme au sens ; dans ce cas les questions fermées qui recourent à des mots transparents et à des contrastes forts permettent aux élèves de participer activement à la recherche de sens alors que des questions ouvertes exigent de leur part une compétence de production que les débutants ne maîtrisent pas encore. La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves se traduit par le choix du type de questions et d'interventions adapté au niveau des élèves. D'autre part, lors des mises en commun, les élèves qui ont repéré ou compris des passages du document vont faire part de ce qu'ils ont entendu et compris à l'ensemble de la classe. Ces informations, produites par des élèves et souvent reformulées par le maître, fournissent aux élèves qui n'ont pas entendu ou compris un moyen d'identifier ces données plus facilement lors de l'écoute suivante.

Les tâches de compréhension orale :

- Ø écouter pour identifier, repérer un mot, une phrase ;
- Ø écouter pour discriminer ;
- Ø écouter pour identifier la nature du document ;
- Ø écouter pour répondre aux questions : qui ? où ? quand ? quoi ? ;
- Ø écouter pour faire ou pour réagir (dessiner, exécuter une consigne...) ;
- Ø écouter pour identifier les étapes du texte ;
- Ø écouter pour le plaisir.

Les aides pédagogiques à la compréhension orale

- Ø Activités de pré-écoute
- Ø Réactivation des pré-requis
- Ø Guidage et consignes
- Ø Illustrations, mimes, gestuelles....
- Ø Questionnement : questions fermées ou ouvertes
- Ø Choix de situations
- Ø Apports lexicaux, syntaxiques, culturels
- Ø Temps d'interaction entre élèves

Programmation en compréhension orale sur les 1^{er} et 2^{ème} cycles

Remarque : Les thèmes font apparaître la communication ou la production, c'est dans les objectifs généraux de chaque thème qu'apparaît parfois la mention explicite de compréhension orale.

1 ^{ère} année	<p>Thème : communication générale Objectif général : Comprendre et produire des énoncés simples à partir de directives claires, dans des situations de communication identifiées</p>	Pas de mention particulière. L'élève doit comprendre les énoncés proposés dans les situations de communication pour atteindre les objectifs spécifiques
2 ^{ème} année		
3 ^{ème} année		
4 ^{ème} année		
5 ^{ème} année		
6 ^{ème} année		
	<p>Thème 1 : communication orale Objectif général : renforcer les acquisitions des deux premières années pour faciliter une communication spontanée</p>	Exécuter une consigne écoutée Identifier, à partir d'informations contenues dans un court texte écouté, les mots qui se réfèrent à un même thème. Mimer un dialogue écouté.

	Thème 1 : production orale Objectif général : comprendre et produire des messages dans différentes situations de communication	Exécuter des consignes complexes écoutées. Identifier le mot qui différencie 2 phrases apparemment semblables. Identifier les informations contenues dans un texte écouté. Mimer une comptine, un poème ou un dialogue court écouté. Exécuter des consignes complexes. Identifier différents types de textes écoutés. Pas de mention particulière. La compétence prioritaire est la production orale, entre autres pour rendre compte de ce qui a été compris.
	Thème 1 : production orale Objectif général : utiliser les acquisitions des années précédentes pour une meilleure communication dans différentes situations	

1.1.7. Modalités d'évaluation

Répondre aux questions suivantes :

- Ø Quels savoirs et savoir-faire sont mobilisés en compréhension orale ?
- Ø Sur quelles stratégies s'appuie l'auditeur pour comprendre un document oral ?
- Ø Quelles sont les démarches possibles en compréhension orale ?
- Ø Quels sont les différents types d'écoute ?

Effectuer en groupe la tâche suivante : Demander aux étudiants-maîtres par petits groupes de faire une proposition de tâche de compréhension pour des élèves de 1^{ère}, 3^{ème} et 5^{ème} années. Présentation, réactions, analyse, synthèse : faire émerger différentes façons d'aborder une tâche de compréhension.

1.1.8. Situation 1 : classe de français de 2^{ème} année

A partir des deux situations ci-dessous, en exploitant les phases de compréhension indiquées :

- Ø Si les deux situations sont identiques
- Ø si la démarche va du sens à la forme ou de la forme au sens
- Ø quelles sont les tâches de compréhension (écouter pour...)
- Ø quelles sont les aides fournies ?

Thème : communication orale

Objectif spécifique : apprendre à "formuler des énoncés concernant l'endroit où se trouve quelqu'un ou quelque chose".

Développement des compétences de compréhension et de production orales

Éléments du contenu : Où est ... ? Où sont... ? Elle/il est (Ils/elles sont) sur/dans/ à devant/derrière/ sous.

Lexique relatif à la classe essentiellement.

Remarque : l'enseignant s'appuie sur la parenté entre les deux langues pour faciliter la compréhension, mais veille à faire verbaliser ou illustrer par les élèves pour s'assurer que l'usage de la préposition française soit bien compris. « Les contextes culturels et situationnels d'emploi sont différents et donc les contenus sémantiques des deux mots de même origine dans deux langues parentes sont différents »⁵.

Séance interactive

L'enseignant cherche quelque chose, manifeste qu'il a perdu quelque chose.

Inviter les élèves à faire des propositions ? Votre livre ? Votre trousse ? Votre stylo ? L'enseignant peut alors préciser ce qu'il cherche, sa clé par exemple, puis entamer une recherche qu'il verbalise : je cherche ma clé ? Où est ma clé ? ... dans le bureau ? Dans mon sac ?

Inviter les élèves à construire des propositions avec les prépositions déjà connues, le lexique de la classe et de la maison.

Puis l'enseignant trouve et énonce : ma clé est

L'enseignant propose à un élève de venir chercher un objet ; avec la classe, réactivation du lexique, puis l'élève cache l'objet (le maître a préalablement tendu un tissu devant le bureau pour que la classe ne voie pas ou demandé aux élèves de fermer les yeux).

L'enseignant peut lancer l'activité en reprenant la question ; où est le cahier de X ? puis inviter les élèves à faire des propositions du type : dans le sac, dans le bureau, sur le livre.... L'enseignant reformule si besoin ; est-ce qu'il est dans ... ?

⁵ Fathum-Sainton J. (2008). *L'usage des prépositions en français en contexte créolophone, dans Didactique du français en milieux créolophones.*

Faire venir un autre élève et cette fois lui indiquer une nouvelle possibilité (ajout d'une préposition) ; l'élève cache l'objet, les élèves posent quelques questions, l'enseignant intervient avec cette nouvelle préposition, les élèves découvrent ainsi les trois nouvelles prépositions.

Mise en place d'une activité de réinvestissement ; démonstration collective puis activité en sous-groupes ; les élèves utilisent le mobilier de la classe et leurs affaires ou peuvent dessiner une situation (maison, école, table et chaise...). Ils utilisent sans l'étayage de l'enseignant les énoncés découverts dans la séance, ceux-ci sont utilisés dans le cadre d'un dialogue avec reprise d'éléments connus.

Finir en racontant une histoire (avec ou sans album) basée sur la participation des élèves en s'appuyant sur les illustrations figurant en annexe.

Où est mon cabri ? (dessin de cabri)

Lesly et Lilou (dessins d'un garçon et d'une fille) sont dans le jardin. Ils ont perdu leur cabri (nom du cabri ?) et le cherchent partout.

Où est X ? (utiliser la planche représentant les différentes localisations qui sont proposées ci-dessous, pas de cabri, mais un point d'interrogation barre chaque scène)

Il est dans la cabane ? Non. Il est derrière le bananier ? Non. Il est sur le mur ? Non. Où est-il ?

Il est sous le manguier ? Oui, le voilà. (un dessin d'un jardin dans lequel se trouve une cabane, un bananier, un mur et un manguier.)

Lesly et Lilou sont très contents et soulagés (dessins des enfants qui sourient). Ils vont jouer sous le manguier avec X (poser le dessin du cabri et des deux enfants souriants sur la planche représentant le jardin).

Bilan / retour sur ce qui a été appris (dans la langue 1) : j'ai appris à demander et à dire où est un objet, une personne. Quand avons-nous besoin de poser cette question ? Quand nous avons perdu quelque chose, quand nous cherchons quelqu'un....

Evaluation : en compréhension l'enseignant raconte une histoire et les élèves dessinent ce qu'ils ont compris, ou remettent dans l'ordre les images correspondant à l'histoire. En interaction orale certains élèves sont évalués dans une situation proche de la situation de réinvestissement où le contexte et les rôles sont définis préalablement. Les élèves disposent d'un support.

Séance dialoguée (collectif)

Réactivation : le maître fait nommer et décrire quelques objets de la classe.

Le maître introduit la situation et les énoncés en dissimulant quelques objets puis il pose la question et y répond en récupérant les objets. Reprise des prépositions déjà vues en 1^{ère} année, ajout de 3 prépositions nouvelles :

*Ex : Où est le cahier de X ? Il est sur la table.
Où est la trousse ? Elle est dans le sac.
Où sont les crayons ? Ils sont à la maison.*

L'enseignant aide à la compréhension à l'aide de gestes, illustrations si besoin...

Le maître confie les objets à des élèves qui vont les cacher. Puis le maître pose la question, les élèves répètent. Le maître fait des propositions de solution, un élève ou des élèves reproduisent la réponse, la classe reprend en chœur la réponse reformulée par l'enseignant.

Le maître introduit les nouvelles prépositions : devant, derrière, sous.

Jean est devant Laura / Marie est derrière la porte / le sac est sous le bureau

Le maître instaure une phase de mémorisation des prépositions, introduit une illustration pour chaque préposition, répétition collective, puis un geste pour chaque préposition, répétition à nouveau.

Enfin l'enseignant a recours à des images ; il pose des questions (ex : où est le chat ? où sont les enfants ?), les élèves répondent individuellement, reprise collective.

Evaluation : compréhension, les élèves écoutent des phrases et leur font correspondre une image, un numéro... Expression orale : l'enseignant interroge quelques élèves qui doivent produire un énoncé en lien avec l'objet et la localisation.

Situation 2 : 4^{ème} année. Compréhension d'un poème

Soumettre aux étudiants-maîtres la suggestion suivante d'exploitation du poème de René Obaldia, Dimanche, et leur demander :

- Ø de relever les types d'écoute
- Ø de repérer les étapes de vérification de la compréhension
- Ø d'analyser le guidage
- Ø de suggérer un autre moyen d'élucider les deux dernières strophes

René d'Obaldia (1918) (*illustrations nécessaires*)

Dimanche

1. Charlotte

Fait de la Compote. (Fruits + bœufs + Charlotte en train de mélanger la compote qui cuit, Charlotte en train de démouler un gâteau)

2. Bertrand

Suce des harengs. (Une image de hareng seule, une image B suce des harengs, une image de B suce une sucette)

3. Cunégonde

Se teint en blonde. (Une image d'une fille avec cheveux noirs, l'autre d'une fille avec cheveux clairs)

4. Epaminondas

Cire ses godasses (un garçon cire ses chaussures, un garçon met ses chaussures)

5. Thérèse

Souffle sur la braise. (Une fille souffle sur les braises d'un feu de brindilles à l'extérieur, une fille souffle une bougie)

6. *Léon*

Peint des potirons (une image de potiron, une image de Léon qui peint des potirons, une image de Léon qui coupe un potiron)

7. *Brigitte*

S'agite, s'agite. (Une image de Brigitte assise, une image de Brigitte qui fait les 100 pas)

8. *Adhémarr*

Dit qu'il en a marre. (Une image de visage heureux, une image de visage représentant l'ennui)

9. *La pendule*

Fabrique des virgules. (Une image de pendule, une image de montre, une virgule, une pendule machine qui fabrique des virgules !)

10. *Et moi dans tout cha ?*

Et moi dans tout cha ?

11. *Moi ze ne bouze pas*

Sur la langue z'ai un chat. (Un enfant représenté en statue, un enfant avec un chat sur la langue, un enfant avec un cheveu sur la langue)

Dire le poème aux élèves et leur demander de quel type de texte il s'agit, pourquoi.

Redire les 4 premières strophes, et demander aux élèves de qui l'on parle, puis ce qu'ils remarquent au niveau des phonèmes. Faire dire qu'il y a une rime pour chaque prénom.

Mettre les images correspondant aux actions des 4 premières strophes au tableau, dire le début du poème et demander aux élèves de les associer au prénom correspondant.

Puis affiner la compréhension.

Avec quoi fait-on de la compote ? Réponse attendue, probable : des fruits, ex de fruits. Sinon proposer des possibles comme : la compote se mange ? La compote est salée ou sucrée ? Est-ce un dessert ?

Bertrand suce des harengs : il suce du chocolat ? De la canne à sucre ? Des poissons ?

Donner une définition : le hareng est un petit poisson des mers froides.

Cunégonde se teint en blonde : reprendre l'image et ajouter une image de personne aux cheveux bruns et une aux cheveux noirs. Cunégonde n'aime pas sa couleur de cheveu, elle en change, elle les teint en blond. Demander aux élèves de montrer l'image correspondante.

Epaminondas cire ses godasses : retrouver l'image et demander aux élèves un synonyme ? Souliers, chaussures. Leur demander de mimer 'cirer ses godasses' et leur demander si le mot est plus familier ou plus soutenu.

Poursuivre ainsi en demandant aux élèves de réaliser en groupe la même tâche pour les 4 strophes qui suivent : présenter d'abord les images, aborder en groupe l'explication détaillée dans un deuxième temps.

Vérification collective de l'association strophe/ image et de la compréhension fine des vers.

En classe entière faire interpréter la fin du poème : la pendule fabrique des virgules ? Est-ce qu'il s'agit d'un prénom ?

Et moi dans tout cha ? que remarquent les élèves. Repèrent-ils le jeu sur la prononciation de ça, du [s]

Même chose dans les deux derniers vers. Faire reformuler : avoir un cheveu sur la langue.

Prévoir une activité de production à partir des prénoms des enfants.

En petits groupes les élèves essayent de trouver pour chacun de leur prénom plusieurs mots qui riment.

Dans un deuxième temps : mise en commun collective, en regroupant les prénoms ayant la même syllabe finale ; enrichissement avec les propositions de la classe.

A partir des mots identifiés les élèves construisent leurs 2 vers.

L'enseignant apporte l'aide nécessaire du point de vue lexical et syntaxique.

L'enseignant commence par un jeu portant sur la syllabe finale des prénoms en vue de trouver plusieurs propositions pour chaque prénom.

1.1.9. Supports pédagogiques

- Ø documents audio
- Ø illustrations

1.1.10. Réinvestissement dans les classes par les étudiants-maîtres (scénario)

Les étudiants-maîtres conduisent une activité de compréhension orale pour des niveaux de classe différents en se référant aux objectifs spécifiques des programmes d'enseignement.

1.1.11. Références bibliographiques

Bronckart, J.-P., Bulea, E., Pouliot, M. (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq Presses universitaires du Septentrion. (pp.69 – 88).

Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE. (pp.54 – 63).

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Gremmo, M-J., et Holec, H. (1990), "La compréhension orale: un processus et un comportement ". CRAPEL, Université de Nancy 2, dans *Le Français dans le Monde*, "Recherches et Applications", numéro spécial février-mars 1990.

Parpette C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5, (1), *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme*,219-232.

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

1.2 Production orale

Objectifs de la sous-partie

- Ø Etre capable d'identifier les différents types de production orale et les enjeux qui y sont associés dans une approche communicative, d'établir une correspondance entre cette composante de la compétence de communication et les autres composantes (compréhension orale, compréhension écrite, production écrite).
- Ø Etre capable d'élaborer des situations de classe favorisant la prise de parole des élèves, d'identifier pour toute tâche de production orale les pré-requis nécessaires, les éléments déclencheurs de la prise de parole et les stratégies à mettre en œuvre.
- Ø Etre capable d'élaborer les supports et le matériel pédagogiques adaptés à des situations de prise de parole des élèves.
- Ø Etre capable de structurer la mise en place des apprentissages en articulant le travail sur les savoir-faire de réception et de production et le développement des compétences linguistiques.
- Ø Etre capable de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves pour favoriser la production orale pour l'ensemble d'entre eux.
- Ø Etre capable d'élaborer des outils et des supports d'évaluation de la production orale.

1.2.1 *Mise en situation des étudiants-maîtres*

Diviser le groupe en 5 sous-groupes autour des tâches suivantes :

Groupe 1

A partir d'un poster représentant un paysage d'Haïti ou du reste du monde francophone, demander aux étudiants-maîtres de faire une présentation de ce poster qui permettra aux étudiants-maîtres des autres groupes de le dessiner. Apporter ou faire apporter une représentation de paysage.

Groupe 2

Deux binômes. A partir de 5 vignettes/ illustrations, les mêmes, chaque binôme doit raconter une histoire en s'intéressant aux personnages, à la situation, au contexte et au déroulement des événements. Faire réaliser ou apporter par les étudiants-maîtres une image d'une jeune fille avec un panier plein de mangues, une image de la même jeune fille en train de pleurer, un âne au pré, une belle maison avec un jardin luxuriant, un jeune garçon à vélo.

Groupe 3

Décrire les conditions nécessaires à la croissance d'une plante (voir module de didactique des sciences).

Groupe 4

A partir d'un plan de ville ou d'une carte donner les indications nécessaires pour se rendre du point A au point B, puis du point B au point C en étant aussi précis que possible. Apporter ou faire apporter un plan ou une carte.

Groupe 5

Préparer un argumentaire pour vendre les objets suivants : une pelle, un dictionnaire bilingue créole-français, une tour Eiffel en pendentif, une boussole, un tableau de Tiga

Le groupe dispose d'un dictionnaire : les étudiants-maîtres peuvent s'entraider et faire appel au formateur également pour tout besoin d'apport linguistique.

Chaque étudiant s'occupe de développer un argumentaire.

La mise en commun peut adopter les modalités de restitution suivantes :

Groupe 1 : les étudiants-maîtres auditeurs doivent dessiner le paysage qui leur est décrit puis comparer avec l'original.

Groupe 2 : les auditeurs écoutent les deux histoires proposées et doivent sélectionner les vignettes qui ont permis cette narration parmi une offre plus large que celle soumise au groupe 2.

Groupe 3 : les étudiants-maîtres du groupe dictent leur texte et les auditeurs esquissent les schémas.

Groupe 4 : les auditeurs ont un plan, les étudiants-maîtres du groupe donnent les indications pour les deux itinéraires puis vérification à partir du plan au tableau.

Groupe 5 : Les étudiants-maîtres du groupe 5 se répartissent dans chacun des 4 autres groupes pour proposer leur argumentaire de vente puis changent de groupe afin de faire l'article dans l'ensemble des groupes.

Les étudiants peuvent faire un achat (cartes illustrées), ils choisissent en fonction de l'argumentaire qui les a le plus convaincus.

L'enseignant demande à quelques étudiants-maîtres ce qui a guidé leur choix.

1.2.2 Structuration de la situation par le formateur, apports/synthèse

À l'issue de cette mise en situation les étudiants-maîtres sont invités à réagir sur la production orale qu'ils viennent de proposer pour en identifier les finalités et les caractéristiques mais également les modalités de réalisation et les stratégies sollicitées.

L'objectif est que les étudiants-maîtres identifient les 5 formes de discours suivantes: Discours descriptif, narratif, argumentatif, explicatif et injonctif.

Chaque groupe est invité à se reformer en vue de formuler pour son type de discours, l'intention de l'énonciateur et les caractéristiques. Les groupes doivent rédiger une affiche dont la présentation est commune.

La mise en commun permet d'aboutir à un tableau récapitulatif.

Les étudiants-maîtres associent à chaque type de discours des situations de prise de parole mises en œuvre dans les classes.

La conclusion probable est que trois d'entre eux sont fréquemment utilisés dans les premiers niveaux d'apprentissage. Le discours descriptif avec la description d'images, de soi, de son environnement, le discours narratif avec l'usage d'histoires courtes du patrimoine

haïtien ou francophone plus largement, et le discours injonctif avec les consignes, les jeux, les recettes et les itinéraires.

Les discours explicatif et argumentatif ne font que progressivement et modestement leur apparition à partir de la 5^{ème} année avec l'objectif spécifique 'justifier son choix, son accord, son désaccord' (9) et en 6^{ème} année 'établir des relations entre des faits ou des situations données' (5) et 'participer à une discussion ou un débat sur un thème lu ou écouté' (15).

1.2.3 Mise en situation des étudiants-maîtres

Il s'agit dans ce deuxième temps de faire travailler les étudiants-maîtres sur des situations d'interaction orale et de les amener à déduire les modalités et les caractéristiques de ces situations de prise de parole et les stratégies auxquelles elles font appel. Des exemples sont proposés en annexe.

Tâche 1 :

Proposer une activité interactive dans laquelle les étudiants-maîtres sont amenés à rechercher des informations relatives au groupe de type enquête ou sondage.

Tâche 2 :

Proposer une activité dans laquelle les étudiants-maîtres conduisent une activité d'échange en binôme à partir d'une question suscitant le débat.

Tâche 3 :

Proposer une activité de jeu de rôle en petit groupe à partir d'une situation imitant une situation sociale de référence.

1.2.4 Structuration de la situation par le formateur, apports/synthèse

Donner un temps aux étudiants-maîtres à 2 ou 3 pour commenter et structurer leur réflexion par rapport à ces nouvelles mises en situation.

Qu'ont-elles de différents par rapport aux premières ? Elles sollicitent l'interaction davantage que la production orale en continu.

Les caractéristiques de la situation sont spécifiques : la prise de parole fait suite et/ou précède celle d'un ou plusieurs interlocuteurs. La production n'est pas conduite avec une intention de parvenir au bout de son exposé mais avec l'intention de laisser à l'interlocuteur sa place dans le développement de ce discours commun. Les tours de parole s'imbriquent de telle sorte que les interlocuteurs doivent adapter leur prise de parole au message qui vient d'être produit et non exclusivement à leur intervention précédente. Les compétences sociolinguistiques sont essentielles au bon déroulement de la tâche.

Etablir une distinction entre les tâches qui s'appuient sur le vécu du groupe, font appel aux expériences personnelles des étudiants-maîtres et celles qui sont des simulations, des jeux de rôle.

Faire émerger la simulation de pratiques sociales de référence et les mettre en évidence selon les tâches.

Poser la question des compétences nécessaires pour mettre en œuvre ce type de tâches. Quels sont les besoins linguistiques ? Les pré-requis sont certes prévus mais on constate que des besoins nouveaux, liés à la personnalisation des réponses (tâches 1 et 2) ou au

caractère inédit de la situation et des interactions (tâche 3) amènent à prévoir des apports ponctuels.

S'agit-il de tâches guidées ? Dans la mesure où les règles du jeu et les modalités d'interaction sont posées par l'enseignant l'activité est relativement guidée. Cependant les besoins linguistiques dans les deux dernières tâches peuvent être plus ou moins ouverts selon que le choix des réponses est laissé très librement à l'apprenant ou qu'il est plus contraint.

Quels sont les ressorts de la communication ? Dans les tâches 1 et 2 la curiosité et l'intérêt portés aux membres du groupe classe comptent davantage que dans la troisième activité. Les échanges oraux sont spontanés, non préparés.

Dans la tâche 3 la dimension ludique du jeu de rôle peut être source de motivation et de créativité.

Qu'est-ce qui en fait des tâches d'apprentissage ? Dans la tâche 1 la notion d'entraînement est très présente du fait de la répétition inhérente à ce type de questionnaire. L'objectif de réactivation des acquis et d'enrichissement de ceux-ci grâce aux nombreux interlocuteurs est également un objectif d'apprentissage. Dans les tâches 2 et 3 l'entraînement porte davantage sur l'utilisation de l'ensemble des énoncés connus relatifs aux objectifs spécifiques choisis. Quelle que soit la tâche, elle s'inscrit dans une progression structurée qui a fourni aux apprenants les ressources dont ils ont besoin pour sa réalisation.

Certaines de ces tâches sont-elles transposables et adaptables pour des élèves des deux premiers cycles de l'Ecole Fondamentale ?⁶ Avec un guidage plus serré, des contenus plus limités et un ou deux objectifs spécifiques seuls il est possible de conduire ces tâches sous une forme beaucoup plus contrainte.

En conclusion, il est à noter que les prises de parole en interaction représentent une part importante des objectifs spécifiques proposés dès la première année de l'école fondamentale. Les programmes visent essentiellement des productions orales qui permettent à l'élève des échanges avec l'enseignant ou avec ses pairs dans des situations calquées sur des situations sociales de référence pour parler de soi (se présenter, se décrire, dire ce que l'on aime...), de son environnement proche (l'école, la maison, la famille....) et de ses préoccupations quotidiennes (jouer, manger, faire les courses, se déplacer...)

1.2.5 La production orale

La production orale consiste en une aptitude à formuler un message oral respectant l'intention communicative de l'énonciateur et les contraintes phonologiques, lexicales et syntaxiques de la langue cible.

Comme toute composante de la compétence de communication il s'agit d'un savoir procédural qui est mis en œuvre dans l'activité de prise de parole elle-même.

L'activité langagière de production orale peut être mise en œuvre dans un contexte où l'énonciateur soumet son message dans une production en continu, comme par exemple dans un discours, une présentation, un commentaire, ou encore une récitation, un exposé,

⁶ Le travail de transposition des tâches 1 et 2 fera l'objet d'un travail en groupe à remettre au formateur dans le cadre du contrôle continu.

(voir première mise en situation plus haut) où cette production orale s'effectue en interaction. Et, dans laquelle l'alternance entre la compréhension et la production est fréquente et nécessite de faire appel à des stratégies spécifiques à la situation de communication (deuxième mise en situation).

Dans le cas de la production orale en continu le locuteur dispose souvent d'un temps de préparation dont il se sert pour mobiliser l'ensemble de ses ressources en compensant au mieux pour se rapprocher de l'exigence de la tâche, c'est-à-dire pour exprimer ce qu'il souhaite dire. A cette fin il prépare mentalement les énoncés qu'il souhaite produire. Il dispose d'un certain nombre d'éléments de contexte l'amenant à choisir en fonction du ou des destinataires et du contexte de la prise de parole tel niveau de langue, tel effet ou tel style, telle formulation parmi celles qui sont à sa disposition, tous ces choix visent essentiellement à servir le contenu du message qu'il tente de transmettre. Afin de répondre à l'ensemble de ces attentes, le locuteur d'une langue seconde ou étrangère est souvent conduit à compenser des lacunes lexicales ou syntaxiques, et phonologiques. Il peut utiliser des ressources complémentaires comme un dictionnaire, une grammaire, l'aide de ses pairs ou de l'enseignant... Dans tous les cas le locuteur essaye de répondre à la tâche, de s'y adapter le mieux possible.

Lorsqu'il ne dispose pas des moyens linguistiques nécessaires, cas fréquent chez les débutants, l'apprenant est contraint de revoir le contenu même de son message car il ne peut dire ce qu'il souhaiterait. Les interactions élèves-enseignant et élèves-élèves sont un levier essentiel pour combler les lacunes et faciliter la production du message souhaité par l'apprenant. La proximité entre le français et le créole-haïtien permet sans doute des productions approximatives qui mèneront l'élève vers une production plus exacte avec l'aide de l'enseignant.

Dans le cas d'une production en interaction, le locuteur doit s'adapter à une situation bien différente de celle précédemment évoquée.

Comme le locuteur est aussi l'interlocuteur, il est constamment sollicité en compréhension et doit s'adapter aux interventions de l'interlocuteur pour construire dans l'instant un message en cohérence avec le discours de celui-ci. Cette fois il est question de respecter la cohérence et la cohésion d'une situation interactive où il s'impose de prendre son tour, de témoigner de sa compréhension et de la prise en compte des messages précédents, en bref de co-construire, ou co-élaborer le discours en jeu.

Si dans le cas de la production orale en continu il est question entre autres d'exposer, d'informer, de convaincre avec un message construit individuellement avec ses ressources propres et les ressources complémentaires, dans le cas de l'interaction orale la finalité est plutôt de parvenir à maintenir l'équilibre de cette co-construction d'un message commun, partagé par les interlocuteurs, dans l'immédiateté et à partir des seules ressources disponibles, c'est-à-dire les savoirs préalables (y compris les savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre) et l'entraide des interlocuteurs.

1.2.6 Le développement de la production orale

« Le programme de français oral, qui s'étend de la première à la sixième année, vise à développer chez l'élève les connaissances et habiletés qui lui permettront de communiquer ses intentions dans diverses situations de la vie quotidienne. »⁷

Les objectifs spécifiques retenus au cours de ces 6 années d'enseignement sont en grande majorité en lien avec des situations d'interaction mais il comprend dans une moindre mesure des objectifs spécifiques visant la production orale en continu.

Le choix de cette approche est soutenu par « l'hypothèse d'une acquisition globale, dynamique et non mécanique, séquentielle de la langue seconde »⁸.

Ces préconisations du ministère haïtien invitent donc à installer prioritairement les compétences de communication, orales et écrites, et à construire les compétences phonologique, lexicale et syntaxique de façon articulée afin de permettre un développement harmonieux des savoirs et des savoir-faire.

Très logiquement le développement de la production orale se construit en articulation étroite avec les autres composantes de la compétence de communication ; la compréhension orale, la lecture, l'écriture. Les différentes composantes de la communication sont intégrées dans la plupart des tâches de la vie courante ; par exemple, nous réagissons oralement à la lecture d'un article, nous prenons des notes lors de l'écoute d'un texte oral (qu'il s'agisse d'une prise de rendez-vous, des références d'un ouvrage cité ou encore d'une conférence) ou à la lecture d'un document écrit.

Néanmoins, dans le cadre de l'enseignement scolaire pour des raisons de clarté dans la définition des objectifs et de la progression des apprentissages, il est préférable d'identifier la composante qui est prioritairement sollicitée afin de mettre en œuvre un ensemble de tâches visant son entraînement.

L'élève est progressivement amené à disposer de compétences linguistiques mais aussi de compétences socio-linguistique et pragmatique. La compétence socio-linguistique (très proche de la compétence socioculturelle) consiste à recourir au contexte et/ou à la situation de communication pour choisir la forme à donner au message ou pour donner un sens au message reçu. C'est en exposant et en plaçant les élèves dans des situations variées, progressivement plus complexes grâce à des écoutes de dialogues et des productions en jeux de rôle que les élèves s'habituent à analyser les différents éléments de la situation (le statut des interlocuteurs, leurs relations, ...) puis à s'y adapter.

La compétence pragmatique relève plutôt de l'adéquation au type de discours proposé : ainsi l'élève adaptera sa production selon qu'il doit fournir un exposé ou participer à un débat. Il fera appel aux stratégies de construction des différents types de discours. Nous rappelons qu'aux 1^{er} et 2^e cycles de l'école fondamentale il s'agit essentiellement des discours descriptif, informatif et injonctif.

Comme nous le précisons plus haut l'entrée dans la langue, qu'elle soit maternelle ou seconde, se fait d'abord par une exposition à l'oral et l'accent est alors naturellement porté

⁷ Curriculum de l'Ecole Fondamentale. Programme de 1ère année de français. Avant-propos. Le français aux 1er et 2e cycles., 1ère année p.14.

⁸ idem

sur la compréhension orale. C'est à partir de cette exposition, aussi intensive et variée que possible, que la construction de la production orale peut se mettre en place.

Pendant la première année, les élèves découvrent exclusivement l'oral puis progressivement l'écrit.

La production orale, tant que l'écrit n'apparaît pas, se construit à partir de la reconnaissance d'énoncés oraux dont les apprenants vont tâcher de reproduire les modèles une fois qu'ils en ont compris le sens puis de les produire dans un contexte approprié de façon très guidée d'abord puis plus autonome par la suite.

Les étapes de la mise en place de la production orale :

- Ø Répétition à l'identique d'après le modèle
- Ø Mise au point phonologique (temps de prise de conscience d'une réalité phonologique et systématisation du travail d'appropriation)
- Ø Présentation de l'activité guidée élève/élève avec nouveau temps de fixation de l'ensemble des énoncés utiles
- Ø Activité d'entraînement des élèves
- Ø Reprise par l'enseignant, travail spécifique sur une difficulté rencontrée (mémorisation, lexicale, syntaxe....)
- Ø Activité plus autonome avec reprise d'énoncés déjà connus. Contextualisation forte et situation de communication bien identifiée.

Les tâches

En production orale en continu, les élèves sont amenés à dire une comptine, un poème, une chanson, à décrire une image, à raconter une histoire à partir d'images, à parler d'eux et de ce qui les entoure dans un contexte de présentation formalisé. Se présenter pour justifier sa demande d'adhésion à un club sportif ou se décrire pour être retrouvé dans une photo de groupe...

En production orale en interaction, les situations d'interaction les plus fréquentes créent le besoin de poser et répondre à des questions pour obtenir et donner des informations en situation d'interview, de sondage, d'enquête, de débat et de jeux de rôle variés.

Les conditions de réalisation

Lors des phases d'entraînement la répétition collective permet à tous de s'essayer à la production d'un énoncé mais l'enseignant, lui, ne peut exploiter ce retour collectif en vue d'une éventuelle remédiation. Pour pallier cette difficulté l'enseignant peut alors choisir pour les répétitions suivantes d'opérer des regroupements d'élèves, par rangées, par tables, ou les filles seules, les garçons seuls..... L'enseignant peut alors distinguer si la répétition est fidèle ou s'il y a un point ou un autre à reprendre, pour un ou plusieurs élèves. Il peut alors décider de faire répéter ce groupe à nouveau ou de passer au suivant et de revenir plus tard sur les difficultés perçues. L'hétérogénéité des classes et l'objectif de communication conduisent à faire le choix de ne pas pénaliser les erreurs, de ne pas pointer les élèves qui les commettent mais bien plutôt d'utiliser ces erreurs comme ressort d'une remédiation utile au groupe.

La répétition peut aussi se faire ludique lorsqu'elle est menée en version chorale (en particulier pour les dialogues) ou lorsque l'enseignant invite les élèves à chuchoter, à prononcer fort, à dire un peu plus rapidement, à slamer....

La mise en place des tâches d'interaction orale requiert souvent beaucoup d'imagination de la part de l'enseignant pour que les élèves aient en effet besoin du langage pour réaliser la tâche. La production en continu se justifie souvent plus aisément (chansons, comptines...). Très concrètement, les situations de classe dites communicatives ne présentent pas toujours d'enjeu de communication : si l'élève A possède la réponse à une question il n'y a donc aucune raison pour qu'il la pose à un élève B. C'est le déficit d'information qui génère le besoin d'information (demander à un élève quelle est la couleur de son vêtement n'a aucun intérêt si les deux élèves voient le vêtement. Autant dire alors que l'activité porte sur la mémorisation par les élèves des couleurs en français). La difficulté est récurrente et réelle puisqu'il s'agit de multiplier les tâches qui portent sur les mêmes contenus linguistiques dans une même séquence sans les reprendre à l'identique, en modifiant légèrement le contexte et les finalités, tout en disposant de peu de matériel. La mutualisation, quand elle est possible, est une ressource appréciable. Les élèves peuvent aussi contribuer à la création des cartes pour les jeux, les transformer quand il est nécessaire d'aborder un nouveau point linguistique ou une nouvelle phase de l'apprentissage.

Tout l'intérêt des phases de travail entre élèves réside pour eux dans l'actualisation de la compétence de production orale ; c'est par la nécessaire production, la création de langage que s'installe ce savoir-faire de communication. Les phases de présentation et de répétition sont indispensables pour que le contenu langagier (input) soit mémorisé mais c'est dans la prise en charge de la reproduction puis de la production (output) que l'élève construit progressivement ce savoir-faire langagier. Les interactions entre pairs sont également un moyen de corriger, renforcer la mémorisation, de se questionner et enfin la reprise ou le commentaire par l'enseignant (feedback) favorise la fixation d'énoncés corrects. Pour que ces différentes étapes de l'apprentissage soient respectées les élèves doivent disposer des contenus linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche et la tâche elle-même doit faire sens.

Sans l'articulation entre la mise en œuvre de la fluidité, de l'aisance langagière, et les moments de prise de conscience des faits linguistiques et de travail sur la correction et l'exactitude grammaticale, phonologique, lexicale, l'apprentissage ne peut se mettre en place. Le choix d'une approche communicative détermine la priorité donnée aux savoir-faire de réception et de production mais n'exclut pas le recours dans un deuxième temps à une réflexion sur la langue.

Exemple d'évaluation d'une situation de production orale

4^{ème} année, objectif 16 : reprendre une histoire écoutée.

A partir de 'la cigale et la fourmi' de Maël Fouchard⁹, demander aux élèves de raconter l'histoire.

Attentes : réinvestissement des moments de la journée, des comparatifs de supériorité et d'infériorité, des connecteurs logiques, du passé composé et de l'imparfait.

⁹M. Fouchard , S. Leriche (illustrations) (2009), *La cigale et la fourmi, L'autre histoire de la cigale et de la fourmi*. Port-au-Prince : H. Deschamps.

Supports disponibles : les illustrations du texte ou des illustrations produites par les élèves reprenant les différentes étapes de la fable.

L'histoire peut être racontée par un élève seul ou par trois élèves, un narrateur, et les deux personnages.

Les critères d'évaluation sont définis par l'enseignant en fonction des objectifs qu'il a établis pour la séance et de l'entraînement qui a été proposé aux élèves. Dans notre cas particulier il s'agit de raconter une fable en quelques phrases à partir de la lecture d'un album. Les illustrations sont donc un support au moment de la lecture et au moment de l'évaluation.

Au cours de l'entraînement l'enseignant a amené les élèves à raconter l'histoire en la simplifiant mais en conservant le vocabulaire propre à la fable d'origine puis à la raconter en respectant les temps de la narration. L'enseignant a aussi mis l'accent sur la mise en voix afin que les élèves puissent raconter de façon expressive.

Il y a donc des critères qui relèvent de l'adéquation des énoncés au discours, il s'agit d'une compétence pragmatique, d'autres qui relèvent de la correction linguistique, lexicale et morphologique et syntaxique, et enfin ceux qui relèvent de l'expressivité et s'appuient sur l'intonation et l'accent de phrase donc sur des traits prosodiques, compétence phonologique. Les niveaux de performance sont à mettre en lien avec les compétences et les contenus travaillés.

Dans certains cas, si les élèves ont été entraînés à produire deux phrases simples par illustrations, deux phrases correspondront à une compétence acquise.

Par ailleurs pour le lexique par exemple, l'enseignant peut souhaiter que les élèves utilisent la moitié des expressions apprises et c'est ce taux qui correspondra à acquis.

De même pour l'expressivité elle peut être exigée dans chaque énoncé ou dans quelques-uns qui auraient été davantage travaillés.

Critères	Niveaux de performance			
	Acquis	En cours d'acquisition	Pas acquis	Aucune production
Raconte de mémoire une histoire courte				
Raconte avec expressivité				
Fait appel au vocabulaire approprié *				
Utilise à bon escient le passé composé et l'imparfait				

* Exemple pour le vocabulaire : saison sèche, saison des pluies, affamée, supplier, prêteuse, défaut, faire une promesse, faire confiance, tout le temps, le matin, l'après-midi, le soir, tard dans la nuit.

Mise en situation des étudiants-maîtres

A partir de la page 11¹⁰ de la méthode *Bonjour* niveau 3¹¹, A la boulangerie, et de la leçon 3 de Langage en fête, 1^{ère} année, p 38/39¹² :

- Ø 1 ou 2 groupes mettent en place la tâche d'interaction à partir de l'image et de la suggestion de dialogue et envisagent un prolongement en mathématiques dans l'éventualité de l'enseignement des maths en français ;
- Ø 1 ou 2 groupes mettent en place une tâche de production orale en continu à partir de la chanson "Combien ?" , p.11 ;
- Ø 1 ou 2 groupes font une proposition de dialogue à partir de la leçon 3 de Langage en fête ;
- Ø 1 ou 2 groupes travaillent sur une tâche de production orale en continu à partir de la même leçon.

Chaque groupe fera état des étapes préalables à la mise en œuvre de la phase de production.

Modalités d'évaluation

- Ø Les étudiants-maîtres ont travaillé le lien entre contexte et situation de prise de parole.
- Ø Les étudiants-maîtres ont respecté les étapes permettant la prise de parole (phases de mise au point phonologique, de mémorisation....)
- Ø Les étudiants-maîtres ont choisi des interactions qui favorisent la prise de parole
- Ø Les étudiants-maîtres ont mené un travail spécifique sur la phonologie (pour la chanson)
- Ø Les étudiants-maîtres ont envisagé les difficultés prévisibles

1.2.7 L'articulation entre les compétences communicatives et les compétences linguistiques

Dans l'apprentissage du français en Haïti le point de départ est l'usage partagé du créole par l'ensemble des élèves et les liens étroits entre les deux langues. Robert Damoiseau (2005 : 11) rappelle que « ce sont les concepts de « proximité et d'éloignement » qui définissent la coexistence entre le créole et le français. La proximité lexicale entre les deux langues a trop longtemps masqué le fait qu'elles mettent en œuvre des procédures de fonctionnement qui sont propres à chacune d'elles »¹³. Quels que soient les domaines, phonologique, grammatical ou lexical, ces concepts sont valables. Il est donc souhaitable que les étudiants-maîtres, qui parlent les deux langues, tiennent compte des écarts existant entre le créole haïtien et le français pour construire une progression dans l'enseignement du français et conduisent des temps de réflexion sur la langue qui fassent explicitement émerger les similitudes et les différences. Pierre Bange¹⁴ attribue à la langue maternelle le statut de "prémisse de l'apprentissage des langues secondes" et rappelle que le savoir sur la langue maternelle et les mécanismes du langage

¹⁰ Voir annexes

¹¹ Laviolette J.-D. (2011). *Bonjour, méthode de communication orale en français*, troisième livre, Editha.

¹² Bouby J., Durand T., Ledoit H (2013). *Langage en fête, méthode de langage et de communication orale*, 1^{ère} année, Editha.

¹³ Damoiseau R. (2005). *Éléments de grammaire comparée Français-Créole haïtien*. Matoury : Ibis Rouge Editions

¹⁴ Bange P. *Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères*. Dans Faraco M., *La classe de langue, théories, méthodes et pratiques*, PUP.

constituent un préalable à la construction du savoir sur la langue seconde. Il nous semble que dans le contexte haïtien cette assertion se vérifie d'autant plus.

Dans les paragraphes qui suivent nous abordons la question du développement des compétences phonologique, grammaticale et lexicale dans leur articulation avec le travail sur les savoir-faire langagiers de l'oral, c'est-à-dire la compréhension et la production orales, et en lien avec la langue maternelle.

➤ La compétence phonologique

Pour réaliser la mise en voix des énoncés entendus, les apprenants ont recours à un travail articulatoire exigeant. La reproduction des phonèmes spécifiques au français « jugés les plus difficiles à prononcer par les créolophones »¹⁵ exige naturellement un surcroît d'attention de la part de l'enseignant et des élèves mais le travail phonétique aborde plus largement les différences¹⁶.

Sur la question de savoir s'il faut différer la présentation des sons difficiles nous retenons l'avis de Dominique Fattier qui concède qu'« il ne paraît pas raisonnable de faire d'une question de prononciation qui peut tout à fait faire l'objet d'un apprentissage progressif, par essais et erreurs, un enjeu beaucoup trop important »¹⁷. Robert Chaudenson (2008 :

114) souligne la nécessité d'un travail spécifique de discrimination auditive précédant la production. « Vu le petit nombre de différences entre les systèmes français et créole, on devra rapidement apprendre aux enfants d'abord à distinguer les phonèmes du français avant de leur demander de les produire. On commencera naturellement par ceux dont la rentabilité de la discrimination est la plus grande, sans doute la distinction « u/i » »¹⁸.

Enfin nous noterons dans le curriculum de l'école fondamentale la préconisation officielle faite au sujet de la réalisation des phonèmes jugés difficiles : « C'est en ce sens qu'il lui est conseillé d'être patient et pas très exigeant. Il ne perdra pas de vue que, quand un élève éprouve de la difficulté à émettre un son c'est parce qu'il ne l'a pas bien entendu. »¹⁹ (Nous soulignons).

Il nous semble que si cette injonction ministérielle a le mérite de prendre en considération l'une des causes probables de difficulté à produire correctement un phonème, notamment l'exposition insuffisante et la rareté des activités de discrimination phonétique, elle ne tient toutefois pas compte des cas où les élèves sont à même de discriminer des phonèmes mais dans l'incapacité provisoire ou durable de les articuler, de les produire. La recommandation de tolérance à l'égard des erreurs est en cohérence avec la démarche choisie qui procède justement par essais et erreurs. L'enseignant trouvera dans les programmes des propositions concrètes pour l'entraînement phonologique des élèves.

Des activités régulières de discrimination sont proposées en parallèle des activités de compréhension pour accompagner spécifiquement le développement de cette compétence.

¹⁵ Curriculum de l'École Fondamentale. Programme de 1^{ère} année de français. Avant-propos. Le français aux 1^{er} et 2^e cycles. 1^{ère} année p.14.

¹⁶ Comme les modules de créole et de français abordent l'ensemble des aspects phonologiques, phonétique et prosodie, ils ne sont pas repris ici

¹⁷ Fattier D., *Créoles et français : réflexions pour une didactique des langues apparentées en contact*. Dans R. Chaudenson (2008), *Didactique du français en milieux créolophones*. OIF, Paris : L'Harmattan.

¹⁸ idem

¹⁹ Curriculum de l'école fondamentale. Programme de 1^{ère} année de français. Avant-propos. Le français aux 1^{er} et 2^e cycles. 1^{ère} année p.14.

Ces activités visent à faciliter l'accès au sens par le repérage efficace de mots dans la chaîne sonore mais aussi à produire correctement. La discrimination de paires-minimales, la segmentation, le repérage de l'intonation en font partie. L'étape de production est abordée lorsque l'enseignant met en place des tâches qui portent sur la réalisation des unités sonores qui posent problème en s'appuyant sur des activités qui proposent des contextes facilitant telles que vire-langue, comptines ou dialogues théâtralisés. L'objectif visé est alors de se rapprocher du modèle et non de l'imiter parfaitement. Dans un souci d'efficacité communicative il importe que les productions des élèves leur permettent de se faire comprendre ; la correction et la remédiation serviront cet objectif de clarté du message.

En dehors de la réalisation des phonèmes il importe aussi de sensibiliser les étudiants-maîtres à l'utilité d'aborder la prosodie avec les élèves, les accents dans les mots et dans la phrase et l'intonation. L'intonation en particulier joue un rôle essentiel dans la signification du message, donc dans la compréhension et la production d'énoncés adaptés. Les contenus proposés dans les 6 premières années de l'école fondamentale constituent un réservoir important pour la création d'activités de repérage de l'intonation. Ces activités peuvent venir en appui du travail syntaxique sur les types de phrase.

Mise en situation des étudiants-maîtres

Par petits groupes les étudiants-maîtres proposent une activité sur chacun des points suivants :

- ∅ la discrimination de paires-minimales (exemples : distinction [y]/[i], [ɛ]/[e]),
- ∅ le repérage de l'intonation dans les phrases interrogatives et déclaratives (exemple : Il va à la plage ? Il va à la plage.),
- ∅ le repérage d'un phonème identique dans les syllabes initiale, médiane et finale,
- ∅ le repérage de syllabes identiques,
- ∅ la fusion des syllabes prononcées par l'enseignant pour trouver l'image qui correspond au mot énoncé [s r] + [v j t],
- ∅ la découverte de la règle que l'enseignant a choisie pour ranger dans une même boîte les cartes qui représentent... (exemple : marché, école, église, élève, été).

Modalités d'évaluation

Le formateur évalue la capacité des étudiants-maîtres à proposer des activités phonologiques adaptées s'appuyant sur le vocabulaire et les énoncés abordés aux différents niveaux des deux premiers cycles de l'École Fondamentale, leur créativité et leur capacité à énoncer des consignes claires pour ces activités. Travaux de groupes, répartition par année d'enseignement.

➤ La compétence grammaticale

Les élèves découvrent le français essentiellement dans des situations de communication qui permettent de contextualiser les messages et de faciliter l'accès au sens. L'importance, voire la prééminence accordée au lexique dans les tâches de compréhension et de production ne doivent pas occulter l'intérêt de la réflexion sur la langue. Il s'agit, à partir des énoncés travaillés en compréhension et en production, de réfléchir sur la place des constituants dans la phrase, sur leur nature, sur leurs liens.

La production orale se développe aussi grâce à la capacité à construire des énoncés syntaxiquement et grammaticalement corrects et il n'est pas nécessaire d'attendre le travail sur l'écrit pour que les bases s'installent. C'est à partir de productions modélisantes, celles des documents sonores et celles de l'enseignant que l'élève découvre progressivement les premières bases du fonctionnement de la langue : les différents types de phrase, la distinction féminin/masculin, les accords en genre et en nombre, la pronominalisation, quelques éléments de conjugaison, quelques éléments de syntaxe.

La découverte des spécificités du français s'appuie sur les connaissances grammaticales du créole, apprentissage en cours lorsque les élèves abordent l'apprentissage du français.

Il est aussi souhaitable d'aborder cette réflexion sur la langue dans une approche comparative (Damoiseau) ou contrastive (Chaudenson) quand cela fait sens. Si l'on prend l'exemple de la catégorie du genre, on amène les élèves à constater à partir d'un choix d'énoncés travaillés en compréhension et en production qu'elle n'existe pas en créole alors qu'elle se traduit en français par deux genres. Tous les spécialistes s'accordent à dire que la présentation du lexique est facilitée si elle se fait d'abord avec l'article indéfini. Ce choix permettrait d'éviter les confusions liées d'une part à l'agglutination historique dans les mots féminins de l'article défini (ainsi, *lapos*, *lavil*, *lekol*), d'autre part à l'antéposition de l'article spécifique, *la*²⁰, en créole, (comme dans *tab la*, *machin Iv la*). Nous illustrons ce point dans la proposition d'activité de production pour la première année qui suit.

Ce travail d'appui sur la grammaire du créole pourra se faire aussi bien lorsqu'il y a identité de fonctionnement, ordre sujet-verbe-objet dans la phrase déclarative ou possible divergence dans la phrase interrogative, ou quand il y a analogie comme dans certains groupes prépositionnels, ou quand il y a divergence encore avec la marque du pluriel, ou l'usage des pronoms, différences encore dans l'appréhension des temps et de l'aspect.

Une fois cette constatation faite et les comparaisons établies entre les deux langues, le travail portera sur la langue française seule puisque c'est au sein du système grammatical du français que les élèves vont devoir trouver une cohérence et la faire fonctionner (repérage des déterminants, accord en genre de l'adjectif, reprise par les pronoms.....). Lors des activités de production orale l'enseignant s'attache à construire d'abord la régularité et c'est lorsqu'il introduit la différence que les élèves peuvent alors percevoir et la régularité et la différence. Il y a donc tout à la fois à s'appuyer sur une étude qui prenne en considération les deux systèmes et sur une étude des systèmes indépendamment l'un de l'autre, dans leur cohérence interne.

Le développement de la compétence grammaticale se poursuit et s'approfondit avec l'apparition de l'écrit et le travail qui est mené en lien avec la lecture et l'écriture.

Mise en situation des étudiants-maîtres

Proposer des activités sur le repérage du genre et la faire suivre d'une activité de production à partir du lexique travaillé sur l'objectif spécifique de troisième année "Produire en situation, des énoncés pour identifier des êtres, des choses, des événements et des lieux de son environnement" (7).

²⁰ Allomorphe du déterminant « spécifique » après une consonne orale ou une semi-consonne

Exemple : À partir d'une histoire et des images et de la question 'Qu'est-ce que c'est ?' faire classer à partir d'un mot référent pour chaque catégorie les mots féminins et masculins. Réponses possibles : un jardin, une école, un cahier, une trousse... Les étiquettes- images sont classées au tableau. Dans un deuxième temps les élèves sont amenés en petits groupes à raconter une histoire ou créer un dialogue qui contient tout ou partie de ces mots.

Modalités d'évaluation

Les étudiants-maîtres prépareront une activité développant la conscience grammaticale des élèves :

- Ø 1 ou 2 groupes élaborent deux tâches portant sur le groupe nominal
- Ø 1 ou 2 groupes élaborent deux tâches portant sur le groupe verbal
- Ø 1 ou 2 groupes élaborent deux tâches portant sur la phrase.

➤ La compétence lexicale

Le vocabulaire représente l'ensemble des termes disponibles et facilement mobilisables par l'élève ou l'apprenant, ceux qu'il est en mesure de comprendre (vocabulaire passif) et ceux qu'il est capable de réutiliser dans un discours construit (vocabulaire actif). Le lexique représente l'ensemble des mots d'une langue et le vocabulaire est donc son actualisation pour un locuteur donné.

Les dictionnaires français comptent entre 30 000 (Dictionnaire du français au collège chez Larousse) et 100 000 mots (Grand Robert). Il faut préciser que les dictionnaires ne répertorient qu'un petit nombre des mots techniques ou scientifiques, très nombreux.

Le dictionnaire de créole haïtien qui référence le plus d'entrées est un dictionnaire créole haïtien / anglais, il totalise 35 000 mots²¹, quant au dictionnaire unilingue le *Diksyonè Kreyòl Vilsen* il annonce 20 000 entrées et définitions²².

Développer une compétence lexicale ne consiste pas seulement à acquérir des connaissances lexicales, à accumuler des mots, à thésauriser, mais plutôt à se forger la capacité à mobiliser ces ressources pour comprendre ou produire un message donc à acquérir un savoir-faire.

Lors des phases d'exposition et d'élucidation les élèves se construisent progressivement un vocabulaire passif ; ils en ont une représentation phonologique et une représentation sémantique. La proximité phonologique de mots en créole et en français permet en début d'apprentissage, si la sélection du vocabulaire a été opérée, de faciliter la tâche de compréhension et de poser les premières pierres dans la construction de la compétence lexicale. Les élèves apprennent à se servir de ce qui leur est connu pour comprendre un message dont une partie leur est inconnue. Ils gagnent là confiance et motivation si toutefois cette proximité entre les deux langues ne heurte pas leurs représentations. Parmi les mots très proches phonologiquement et sémantiquement équivalents nous trouvons les chiffres (youn/yon, de, twa, kat, senk), des adjectifs de taille (lonng, gran, piti, gwo, kout pour court), les couleurs, identiques pour rouge, jaune, blanc, rose, marron et présentant des variantes phonologiques

²¹ Bryant Freeman, Jewel Laguerre, (1996). *Haitian - English Dictionary*. USA, Lawrence, Kansas / Haïti, Port-au-Prince, Institute of Haitian Studies, University of Kansas / La Presse Evangélique

²² Maude Heurtelou, F. Vilsaint, *Diksyonè Kreyòl Vilsen*, Educa Vision

pour verte (vert), blé (bleu), blan (blanc et blanche) , des lieux (lekòl, legliz, lapòs, lari (rue), des parties du visage et du corps, des objets de la classe, des noms d'animaux.... Lors de la construction des premières séquences l'enseignant peut décider d'intégrer certains de ces mots dans les dialogues qu'il crée ou de vérifier que les documents oraux qu'il sélectionne comportent des mots 'transparents'. La transparence n'est pas toujours évidente pour un élève puisque l'élève n'anticipe pas la survenue du mot, sauf si l'enseignant lui a demandé de le rechercher, donc si le mot n'est pas aisément identifiable et segmentable dans le contexte de la chaîne sonore l'élève ne le percevra pas nécessairement.

En langue seconde, avec une exposition bien moindre et une contextualisation moins naturelle qu'en langue maternelle, c'est à partir de l'exposition orale que les élèves découvrent la langue ils commencent par se familiariser avec la représentation phonique du mot, à laquelle ils associent, grâce au contexte, une représentation sémantique. La mémorisation du vocabulaire débute par cette étape de repérage des deux facettes du signe linguistique : le signifiant qui correspond ici à l'oral à la forme phonique, et que les élèves complètent plus tard avec la forme graphique lorsqu'ils découvrent l'écrit, et le signifié qui est une représentation de la réalité extralinguistique. Pour exemple prenons le signe 'table'. Il renvoie à un référent qui est un objet (cette table dans la classe) et aussi à une classe d'objets (ce qui est table et n'est pas chaise). Donc le référent est un fragment de la réalité, le signifié est une représentation de cette réalité qui en retient certaines propriétés et pas d'autres. Enfin ce signe renvoie par association à d'autres : soit par associations formelles (au niveau phonique 'cable' est proche), soit par associations sémantiques (pieds pour pieds de table, ou bureau pour table de travail).

Dans le cadre de l'enseignement oral l'élève s'approprie le signifiant dans sa forme orale, retient le signifié en lien avec les associations et le contexte dans lequel le mot a été proposé. Il en découle qu'il apprend en même temps les éventuelles règles grammaticales qui sont en lien avec ce mot (le genre, la transitivité, l'intransitivité..) ainsi que le contexte approprié.

Très généralement en début d'apprentissage les jeunes élèves sont exposés à la valeur dénotative du mot, c'est-à-dire au sens littéral du terme qui permet par exemple d'opposer table à chaise dans le monde extralinguistique puis ils découvrent la valeur connotative, celle qui est le résultat d'associations liées à l'interlocuteur. Il peut s'agir d'attribuer une valeur positive ou négative à ce terme, ou des traits particuliers à un mot. Il nous semble utile ici, dans le lien entre le français et le créole d'identifier si la valeur dénotative est la même, puis de considérer les éventuelles connotations courantes.

Enfin le développement d'une compétence lexicale passe également par la connaissance de l'adéquation d'un terme à une situation de communication, à un contexte. La question des niveaux de langue se pose donc progressivement.

Pour favoriser la mémorisation des nouveaux mots, ils sont très souvent proposés dans le cadre de champs associatifs comme celui de l'habitation avec des mots liés à la notion relevant de classes grammaticales différentes (habiter, maison, appartement, chambre, intérieur, jardin, dans, dehors....) ou des champs sémantiques, comme celui du corps (champ notionnel) par exemple avec, tête, bras, jambes (champ lexical). Pour les fixer ils sont mis en lien (synonymie, antonymie, homonymie, hyperonymie...).

En début d'apprentissage l'une des conditions pour que les élèves développent une véritable compétence lexicale est de proposer les mots nouveaux en contexte. Avec des élèves des premières années les premières occurrences du mot surgissent de préférence dans le même contexte (sémantique et syntaxique) puis dans le souci d'une progression spiralaire lors d'une exposition plus tardive (le curriculum invite à revisiter les mêmes objectifs spécifiques avec des exigences d'enrichissement précises) le mot peut être proposé dans un nouveau contexte, voire dans une nouvelle acception (polysémie) ou avec une connotation différente.

Dans un deuxième temps, lorsque l'écrit apparaît, commence de façon plus systématique le travail sur le mode de formation des mots (dérivation, composition).

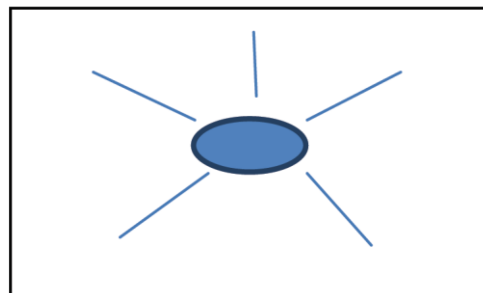
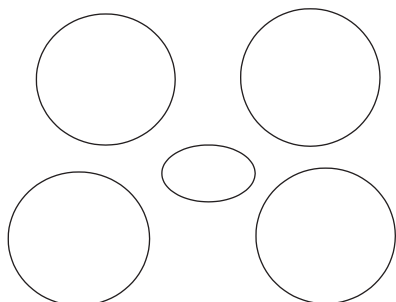
Modalités d'évaluation des étudiants-maîtres

Toutes les activités ci-dessous seront réalisées sans avoir recours à l'écrit.

Effectuer en groupe (6 groupes) pour chaque année d'enseignement (voir le curriculum de l'Ecole Fondamentale) le repérage des mots proches sur lesquels ils peuvent prendre appui pour rendre les textes oraux accessibles. Dans un deuxième temps relever les mots proches mais qui posent problèmes dans la réalisation phonologique ou dans un contexte avec l'article défini.

Proposer de créer à partir des contenus du curriculum des quatrième et sixième années des activités de production orale en vue de regrouper des mots par champs associatifs ou champs sémantiques.

Avoir recours aux illustrations pour compléter un schéma du type suivant :



Proposer des activités de production orale ludiques telles que des devinettes, des jeux avec des intrus, des énigmes, des dessins-mystères pour mobiliser le vocabulaire actif des élèves.

Créer des activités de production orale en continu visant à faire produire des histoires par les élèves.

Critères d'évaluation

Le formateur évalue la capacité des étudiants-maîtres à proposer des activités adaptées s'appuyant sur le vocabulaire et les énoncés abordés aux différents niveaux des deux premiers cycles de l'Ecole Fondamentale, leur créativité et leur capacité à énoncer des consignes claires pour ces activités.

1.2.8 Suggestion d'activités pour la classe

Production orale : 1ère année

Objectifs spécifiques : préciser là où va quelqu'un (12)

Eléments de contenu : structures construites avec le verbe aller au présent, 3ème personne du singulier.

Phrases déclaratives du type : Pierre/Jeanne va au jardin/ marché etc.

Il / elle va à la chapelle/dans la cour/ dans la classe/ en ville / à Port-au-Prince

Pré-requis : l'élève doit-être capable de préciser là où il va (11), aller au présent, 1ère personne du singulier. Quelques lieux. Les pronoms il/elle.

Suggestion d'activités d'enseignement et d'apprentissage

12.1.1. Se servir d'images appropriées pour dire où se rend un personnage de l'image.
Ex : Anita va au magasin. Il/elle va au marché.

12.1.2. Former des équipes de deux élèves. L'un se déplace et dit là où il va. L'autre redit où va celui qui marche.

Ex : 1er Je vais à l'hôpital. 2e Il/elle va à l'hôpital

S'interroger sur la situation naturelle qui permettrait ce passage de la première à la troisième personne. Dans quel cas observons-nous effectivement un tel passage en dehors du discours indirect. Il dit : « Je vais à l'hôpital ». Il dit qu'il va à l'hôpital. Une telle complexification n'est pas adaptée à ce niveau.

12.1.3. Dire une phrase et demander à l'élève de trouver l'endroit où va le personnage de la phrase.

Ex : Paul a mal aux dents. Il va à l'hôpital / à la maison / à la direction

Français	Créole haïtien
Eglise : il / elle va à l'église	Legliz : li ale legliz / li pral legliz
Hôpital : il / elle va à l'hôpital	Lopital : li ale lopital / li pral lopital
Marché : il / elle va au marché	Mache : li ale nan mache
Maison: il / elle va à la maison	Lakay : li ale lakay li / li pral lakay li
Ville : il / elle va en ville	Vil : li ale lavil / li pral lavil
Jardin : il / elle va au jardin	Jaden : li pral nan jaden an
Plage : il / elle va à la plage	Plaj : li ale nan plaj / li pral la plaj
Classe : il / elle va en classe	Salklas : li ale nan klas / li pral nan klas la
Ecole : il / elle va à l'école	Legliz : li ale lekòl / li pral lekòl

Tâches de production orale proposée

Tâche de mémorisation et répétition qui reprend la phase 12.1.3.

Préparer des images illustrant d'une part des personnages et des attributs correspondant à des contextes facilement identifiables, d'autre part des illustrations des lieux ci-dessous.

Personnages		Lieux
1	Une fille / un garçon avec un petit livre avec une église sur la couverture/ ou une croix. Anita est évangéliste. Daniel est catholique. (2 mots transparents)	Eglise
2	Une fille / un garçon qui vomit et se tient le ventre. Bouqui est malade. Gina est malade.	Hôpital
3	Une femme / un homme avec un panier. Jeanne veut des mangues. Philippe veut des bananes.	Marché
4	Une fille / un garçon qui rapporte quelques courses.	Maison
5	Un homme qui tient une chèvre/ une femme qui porte une pelle. Emile a un cabri. Gabi a une pelle	Jardin
6	Une fille avec une serviette de plage/ un garçon en maillot. Valérie a une serviette. Anatole a un short de bain.	Plage
7	Une fille / un garçon en uniforme d'écolier avec un cahier à la main. Eva a un uniforme. Jérémie a un cahier.	Ecole

Présenter la situation aux élèves avec si possible un jeu de grandes cartes visibles par la classe: L'enseignant distribue à quelques élèves les cartes lieux, il conserve les cartes personnages. Les cartes ne présentent pas d'écrit.

Première phase en collectif

Il montre la carte personnage, produit la phrase correspondante et incite les élèves à fournir la phrase cible 'il/elle va à / au / à l' / à la.....

Premier exemple : L'enseignant tire la carte : 'Anatole a un short de bain'. Il propose : « Il va à l'église ? Il va à l'école ? Il attend une réponse du type ; « Non, il va à la plage ».

Deuxième exemple avec la carte Eva a un uniforme. La question peut-être soit Où va Eva ? soit, Eva, elle va où ? La première structure est plus proche du créole Kote Eva ?

Deuxième phase en collectif

L'enseignant montre la carte personnage et incite les élèves à donner la réponse, c'est-à-dire à produire la phrase cible sans reprendre les phrases décrivant les personnages. Il peut soit poser la question Où il va ? Où elle va ? soit juste initier la réponse Il / elle va... si besoin.

Mettre toutes les cartes lieux au tableau et faire répéter les énoncés correspondant. Replacer les cartes en les regroupant par rapport à la forme de la préposition et du déterminant. Il va à l'église, à l'école, à l'hôpital / Il va au marché, au jardin / Il va à la plage, à la maison Faire répéter en respectant ce classement. Repérer les difficultés liées à la réalisation de certains phonèmes ([e] / []) pour prévoir une activité ultérieure.

Troisième phase en binômes (sinon en équipe en divisant la classe en deux)

Un élève a les cartes personnages, l'autre les cartes lieux.

Ils reproduisent à l'identique. Les cartes lieux sont restées au tableau.

Si les élèves travaillent par deux l'enseignant passe dans la classe pour entendre les productions et éventuellement rappeler les énoncés que les élèves ont oubliés.

Cette première activité et ces trois phases ont pour objectif premier de favoriser la mémorisation des blocs lexicalisés dans un contexte donné. Les élèves ne disposent pas encore des éléments linguistiques nécessaires pour comprendre les différences grammaticales d'un énoncé à l'autre. Ceci est d'autant moins possible qu'en créole il n'y a pas de distinction de genre.

Tâche de réinvestissement

Les élèves sont en groupe de 3 ou 4. Ils disposent des cartes lieux et d'un plan sur lequel figure les 7 différents lieux. Sous chaque lieu figure une vignette pour mettre le numéro correspondant à l'ordre des cartes. Chaque meneur de jeu choisit 3 cartes et dicte aux autres élèves du groupe les trois cartes dans l'ordre de son choix. Pour commencer l'enseignant se fait le meneur de jeu pour tous.

Ex : 1. Il va à l'église. 2. Il va au marché. 3. Il va à la maison.

Les joueurs doivent numéroter les 3 lieux dans l'ordre choisi par le meneur. Le meneur note aussi les numéros sur son plan en même temps. La vérification s'effectue en groupe.

Les élèves effacent les chiffres et un élève vient au tableau pour être un nouveau meneur de jeu.

Enfin les élèves peuvent jouer ensemble. L'enseignant reprend son rôle de facilitateur pour les élèves qui ont besoin de son aide.

Production orale 4ème année

Objectif spécifique : reprendre une histoire écoutée (16)

Éléments de contenu : 16.1 Type d'histoire à faire écouter : histoires simples, contes ou dialogues contenant des mots et des expressions connus des élèves.

Sujets : reproduction d'histoires simples, - contes, - dialogues

Suggestion d'activités d'enseignement et d'apprentissage

16.1.1. Après l'écoute d'une courte histoire le maître aidera les élèves à reformuler en posant des questions du type suggéré dans l'objectif 'répondre oralement à des questions sur une histoire simple écoutée ou un fait vécu' (15). Ainsi il amènera les élèves à reconstruire l'histoire avec leurs propres mots en regroupant les réponses faites par eux et en les classant dans l'ordre chronologique du déroulement de l'action.

Exercice phonétique (voir annexe) : Maël Fouchard une fable

Production orale 6ème année

Objectif spécifique : Décrire une personne, un animal, un objet, un paysage ou les étapes d'une réalisation (7)

Éléments de contenu : 7.1. Phrases semblables à celles déjà rencontrées les années précédentes et se rapportant à la localisation, la description, la comparaison, l'identification....

Suggestion d'activités d'enseignement et d'apprentissage

7.1.3. A partir d'une image demander à un élève de questionner un autre qui doit décrire, le paysage illustré, les personnages de l'image et leur action.

Ex : Comment est le ciel ? Le ciel est bleu. Il n'y a pas de nuage. Quelle est la forme de la maison ? Elle a la forme d'un rectangle.

Proposition d'exploiter cet objectif spécifique à partir d'une image extraite de l'album 'Cours de grimette' par Mimi Barthélémy, illustré par Irène Schoch, Syros, 2009.

2. Lecture

Pour cette section du module de didactique du français, le formateur devra se référer au module de didactique du créole lorsqu'il faudra travailler sur la portion concernant la lecture dans la langue maternelle. En plus des principes fondamentaux de l'apprentissage de la lecture, cette section apportera également des notions sur la finalité de l'acte de lire souvent ignorée lors de l'enseignement de la lecture. Il est question ici de la lecture à des fins diverses : lire pour s'informer, lire pour le plaisir, lire pour se former; cependant, il faudra toujours tenir compte de la situation linguistique des enfants pour une meilleure compréhension de la lecture, élément de base pour maîtriser d'autres savoirs.

2.1 Définition de la lecture

Objectifs

- Ø Comprendre l'acte de lire
- Ø Prendre connaissance – de manière inductive – des composantes de l'acte de lire
- Ø Maîtriser les différentes théories qui s'imbriquent pour saisir/comprendre l'acte de lecture
- Ø Identifier les fonctions de la lecture.

Objectifs spécifiques :

- Ø Identifier les composantes de l'acte de lire
- Ø Présenter les différentes théories et processus de l'acte de lecture
- Ø Présenter les différentes fonctions de la lecture.

Mise en situation problème de l'étudiant-maître

Diviser le groupe d'étudiants-maîtres en quatre (4) sous-groupes. Chaque groupe réalise une activité selon les consignes proposées en fonction des différentes études de cas et répondent aux questions. A la fin de la discussion, revenir en plénière et partager les réponses aux questions.

Etude de cas No. 1

Antoine a cinq ans, il est au pré-scolaire, en grande section. Tout excité il revient à la maison, et fièrement annonce: Maman, je sais lire !!! Je sais lire, regarde... et il prend la bouteille de jus en plastique, et dit: C'est la lettre O, ici, regarde. Maman sourit et dit: Bien sûr. Du doigt,

elle souligne le mot sur l'étiquette, et encourage: Lis pour Maman. Antoine, excité, dit: O, O. Maman fronce un peu les sourcils: Non, regarde, répète-t-elle. Elle souligne encore le mot du doigt, partant de la première et allant vers la dernière lettre. Elle encourage: Le mot, c'est T... Antoine, fougueux, dit: O, O. Maman soupire, et fronce encore un peu plus les sourcils. Elle veut insister: Non, c'est ... Antoine se détourne de la bouteille de Tampico, et se précipite sur le bocal où il retrouve le nom Sobrino bien inscrit sur l'étiquette: O, O, continue-t-il à chanter. Il chante, pointant le doigt sur le calendrier qui orne le mur de la modeste salle-à-manger: Tu vois, O, O, et il pose le doigt sur le logo de la compagnie de pétrole Sol...

Discussion

- Ø Que fait le jeune Antoine? [Il répète le son /o/, en soulignant le graphème [o] partout où il le voit]. A votre avis, sait-il lire, comme il l'affirme? [Antoine sait certainement discriminer la lettre O parmi beaucoup d'autres symboles qu'il voit en face de lui]
- Ø Quelles sont les attentes de la mère, quand son fils Antoine rentre tout excité de l'école et annonce qu'il sait lire? [La mère semble attendre que l'enfant puisse lire le mot en entier, Tampico, qu'elle essayait de souligner]
- Ø Antoine sait-il lire, à votre avis? Pouvez-vous essayer d'expliquer ce que vous avez compris de la situation?

Etude de cas No. 2

La maîtresse et les enfants sont assis en cercle, par terre, dans la salle de classe. La maîtresse a étalé cinq images sur le sol, qu'elle et les enfants examinent attentivement. Moi, dit Caroline, je veux raconter l'histoire de Gabriel, le petit garçon, ici. D'accord, dit la maîtresse. Que fait Gabriel, dans cette image? Caroline commence: Gabriel sort de chez lui, il tient la main de Grand-Papa. Philippe ajoute: Il tient sa main, et il tient aussi un parapluie dans son autre main. Gérard rétorque: Mais il ne pleut pas !!! Philippe renchérit: Il ne pleut pas maintenant! S'il a le parapluie, il va pleuvoir. La maîtresse intervient: Gabriel sort de chez lui en tenant bien fort la main de Grand-Papa. Dans son autre main, il tient aussi un parapluie. Peut-être qu'il va pleuvoir...

Marielle saisit une deuxième image, qu'elle place à côté du premier: Grand-Papa et Gabriel vont aller se promener sur la place. Gilbert ajoute: Gabriel va jouer avec ses amis. Caroline complète: Il va jouer aux billes avec ses amis. Philippe corrige: Non, je préfère qu'il joue le football... La maîtresse résume: Grand-Papa et Gabriel se rendent sur la place. Gabriel jouera avec ses amis. Il jouera aux billes avec les plus petits, et sûrement il jouera au football avec les plus grands... Oui, disent les garçons en chœur, avec enthousiasme...

Caroline et Gilbert se chamaillent pour choisir la troisième image. Il va se reposer, dit Caroline. Non, tranche Gilbert, il continue à jouer. Tu as vu qu'il a pris les glissades de son ami, de son ami... Un petit silence entre les enfants qui se regardent. Joseph? dit Jean, avec sa voix tranquille. Moi, je crois qu'il va jouer sur les glissades, et puis il va tomber, ça court trop vite... Qu'en pensez-vous?, glisse la maîtresse, regardant les enfants les uns après les autres. Je suis d'accord, acquiesce Gérard. La maîtresse continue: Gabriel a joué au football. Il prête les patins à roulettes de son ami Joseph. Il glisse, il glisse, il glisse trop vite, et il tombe...

Vite, vite, l'autre image. dit Stéphanie. Gabriel est un bébé, ajoute-t-elle, il pleure, il pleure, il pleure. Caroline, sur un ton très sentencieux: Oh oh, mais bien sûr, il pleure. Quand tu tombes, ça fait très mal, tu sais? Jean, avec sa voix tranquille, complète: Heureusement que Grand-Papa est là. Tu as vu? Il met un mouchoir sur le genou de Gabriel. Marielle conclut:

Pour que ça ne saigne pas, tu as vu? La maîtresse résume les propositions des enfants: Gabriel est tombé, et il pleure, parce que son genou lui fait mal. Grand-Papa console Gabriel, et met son mouchoir sur le genou qui lui fait mal.

Et la dernière image, finalement? encourage la maîtresse. Je sais ce qui se passe à la fin, dit Marielle. Grand-Papa achète un fresco à Gabriel, pour qu'il arrête de pleurer. Oh oui, oh oui, disent encore les autres enfants. Gilbert continue en riant: Le fresco, c'est bon, c'est glacé, et le sirop, c'est sucré. J'en veux un moi-même. Moi aussi, dit Caroline. Moi aussi, moi aussi, ajoutent Jean, Philippe, et Gérard. Et puis, finalise Caroline, ils rentrent à la maison, en mangeant leurs frescos, Grand-Papa et Gabriel. Hmm, c'est bon... La maîtresse répète: Pour consoler Gabriel, Grand-Papa achète deux frescos. Gabriel mange son fresco avec plaisir. Il ne pleure plus. Grand-Papa et Gabriel rentrent à la maison.

C'est la fin de l'histoire, dit la maîtresse. Les enfants rient et crient. La séance se termine avec les applaudissements des enfants et de la maîtresse.

Discussion (deux à quatre groupes différents qui argumenteront pour ou contre l'acte de lecture)

- Ø résumer les activités qui ont évolué entre la maîtresse et les enfants.
- Ø y a-t-il eu, à votre avis, acte de lecture ?
- Ø si oui, qu'est-ce qui vous permet de l'affirmer?
- Ø si non, quels sont vos arguments?

Etude de cas No. 3

Sur chaque table qui réunissait un maximum de six élèves, Mme Signoret dépose un texte, et des matériaux, tous différents selon les cas.

Sur la table de Juliette, les matériaux ressemblaient à des pièces de LEGO: le texte semblait être une série d'instructions. Sur la table de Frédéric, elle avait déposé, à côté du texte, une page sur laquelle était dessiné un tableau quelconque; quelques pages blanches, des instruments géométriques accompagnaient la page qui contenait le tableau. Sur la table de Jasmine, le texte semblait être une longue liste, accompagnée d'une carte du pays, et également d'une page couverte d'un tableau. Sur la quatrième table, où se trouvaient les jumeaux Christian et Christina, un sachet avec des ingrédients qui dégageaient une bonne odeur. La classe commençait à rire, à chuchoter et à gigoter...

Mme Signoret s'arrête un moment, fait le tour de la classe des yeux, par-dessus le haut de ses verres, se racle la gorge ostensiblement. Les adolescents se calment un peu... Sur la table de Robert, elle dépose un jeu de casse-tête (puzzle), et une page quasiment blanche. Les voisins à côté de la table de Robert se tordent le cou pour voir... La consigne semble être bien succincte...

Mme Signoret revient vers le tableau, se campe devant la classe, frappe dans ses mains pour attirer l'attention des uns et des autres, et dit d'une voix forte: Voilà, les enfants, pardon, mes jeunes amis, l'examen à préparer: vous allez prendre le feuillet qui contient les consignes – chaque table a reçu ses consignes bien spécifiques – et vous exécuterez attentivement ce qui vous est demandé de faire: ou expliquer, ou argumenter, ou créer, ou préparer quelque chose, pour vous ou pour d'autres personnes... A vous de lire, de bien lire, et de faire... Vous avez quatre heures pour accomplir le travail. Amusez-vous bien...

Discussion (deux à quatre groupes différents qui argumenteront à propos des différents processus liés à l'acte de lecture)

- Ø à votre avis, que vient de soumettre Mme Signoret à ces différents groupes d'élèves?
- Ø qu'est-il attendu de ces élèves?
- Ø Mme Signoret a bien spécifié: A vous de lire, de bien lire, et de faire... Quel rôle la lecture va-t-elle jouer dans cet examen?
- Ø sur la base des lectures précédemment faites, quels processus vont-ils être utilisés par les adolescents pour exécuter les consignes proposées par Mme Signoret?

Tâches et activités des Etudiants-Maîtres

1. Chaque groupe désignera un rapporteur. Encourager chaque groupe à développer leur définition de la lecture (sur la base des discussions autour des différentes études de cas présentés).
2. Le formateur de formateur devra collecter, sur le tableau, au fur et à mesure des présentations et discussions, les différentes définitions proposées par les étudiants-maîtres. L'idée n'est pas d'obtenir LA définition de l'acte de lecture, mais de mettre l'étudiant- maître en situation de prendre conscience des éléments clés autour de l'acte de lecture.

Structuration de la situation par le formateur, apports notionnels

Il existe plusieurs conceptions de l'acte de lire.

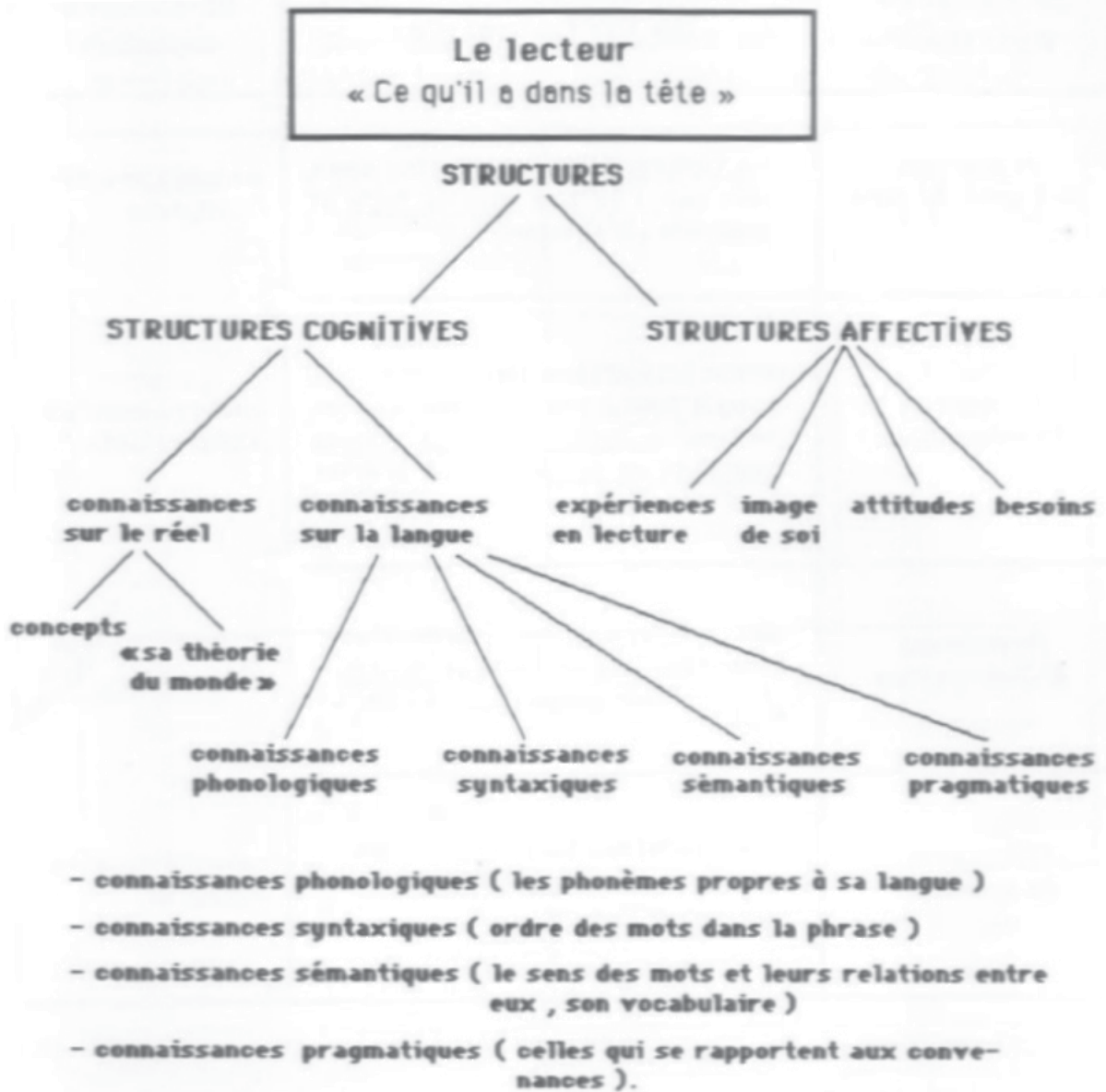
- a. **conception traditionnelle:** lecteur et texte. Le lecteur et le texte sont séparés l'un de l'autre. Le lecteur doit être préparé (par la formation – lecture, écriture, étude de sens, étude du vocabulaire) à prendre connaissance du texte. La lecture est ainsi un processus visuel par lequel le lecteur pouvait identifier des mots sous une forme écrite: il s'agissait purement du décodage.
- b. **conception actuelle:** interaction lecteur – texte. Le lecteur interagit avec le texte. Il le fait en lisant et en comprenant les symboles du texte, en amenant ses propres connaissances et expériences vers le texte, et en utilisant également sa propre sensibilité. Ainsi, le lecteur crée le sens en utilisant le texte, ses connaissances du texte, de la langue et ses connaissances du texte traité, et aussi son affectivité.

Autrement dit, il aborde le texte avec ce qu'il est, ce qu'il sait, et ce qu'il ressent (structures cognitives, structures affectives²³).

Le lecteur dans l'acte de lire. Ces structures du lecteur – citées plus haut – sont les caractéristiques propres à chaque lecteur. Dans tout apprentissage l'élève utilise ce qu'il possède, c'est à dire ses connaissances, ses concepts, ses expériences, « ce qu'il a dans la tête », et ce qu'il ressent. Devant un texte à lire, chacun réagit à sa manière, en amenant qui il est et ce qu'il sait.

²³ Demers et Tremblay, Pour une didactique renouvelée de la lecture: du cœur, des stratégies, de l'action, 1992.

Les structures uniques du lecteur



Demers et Tremblay (1992)

Retenons

La lecture est un processus actif, est un processus de langage, un processus holistique, un processus de construction de sens, et un processus de communication.

- Ø processus actif...
- Ø processus de langage...
- Ø processus holistique...
- Ø processus de construction...
- Ø processus de communication...

Giasson(1995), la lecture de la théorie à la pratique.

Structuration de la situation par le formateur de formateur, apports notionnels

Processus de lecture en relation avec la compréhension de lecture

En même temps que l'apprenant utilise toutes ses structures pour lire, il met aussi en œuvre différents processus pour comprendre le texte qu'il lit. Ces différents processus sont liés et simultanés. Ils font appel à des opérations mentales pour aborder un texte. Le tableau suivant donne une idée des différents processus de compréhension en jeu lors d'une lecture et donne le degré de compréhension auquel le lecteur doit aboutir.

Processus de compréhension	Traitement de l'information	Degré de compréhension
Processus de l'acte de lire	des informations explicites données par l'auteur dans le texte et restituées par le lecteur	Compréhension littérale
Processus d'intégration	des informations implicites supplémentaires inférées par le lecteur à partir de ses structures cognitives ou du texte mais prévues par l'auteur	Compréhension inférentielle
Processus d'élaboration	des informations nouvelles élaborées par le lecteur hors du texte et non prévues par l'auteur	Compréhension élaborée
Processus de création	Des informations intégrées par le lecteur au-delà du texte et ignorées par l'auteur	Compréhension intégrée

Demers, Tremblay (1992)

Pour une didactique renouvelée de la lecture, du cœur, des stratégies et de l'action

Plusieurs conceptions de la lecture ont évolué avec le temps. Depuis plusieurs années, de nombreux débats entourent l'enseignement de la lecture. Tous ces débats sont marqués d'une sorte de dichotomie pourtant fautive; en regardant de près les tenants farouches des deux grands modèles de lecture (on se rend compte qu'ils ne sont pas réellement opposés mais suivent une gradation allant d'un extrême à l'autre : à une extrémité se situent des approches très directives laissant peu de place à l'activité de l'élève et à l'autre extrémité, celles axées entièrement sur les découvertes personnelles. Entre les deux, on retrouve celles laissant de la place à la médiation dans l'apprentissage.

Tâches et activités des étudiants-maîtres

Demander aux étudiants-maîtres de lire le tableau suivant et de produire, dans la colonne remarque, les réflexions du groupe par rapport aux différents modèles de lecture. Le formateur de formateur devra anticiper, en fonction des réponses des étudiants, sur le prochain thème du module, à savoir les méthodes de lecture.

Tableau de classification des modèles de lecture – Avantages et Désavantages

Modèles de lecture	Avantages	Désavantages	Remarques
Enseignement par transmission de connaissances	1. l'enseignant doit transmettre des connaissances à l'apprenant	1. la connaissance est une entité statique qui se retrouve en dehors de l'élève	
	2. l'apprenant emmagasine/retient les connaissances	2. la connaissance doit entrer dans la tête de l'enfant	
	3. l'apprenant doit maîtriser une étape avant de passer à la suivante	3. les habiletés sont hiérarchisées: les sons et les lettres, les syllabes et les mots, les phrases et les textes	
	4. la tâche d'apprentissage est facilitée, si elle est découpée en petites unités	4. attention au contenu du texte à lire, mais peu d'attention au processus mis en œuvre par l'enfant pour comprendre les symboles, pour apprendre à lire et pour devenir un lecteur autonome	
	5. l'apprentissage se réalise par associations et par répétitions	5. apparente relation directe entre enseignement et apprentissage	
Modèles du type médiation	NOTA BENE – Les modèles de type médiation se basent sur la relation entre l'élève et l'enseignant		
a. Modèle Traitement de l'information	1. l'apprenant traite l'information		Ce modèle s'intéresse à la manière dont l'être humain recueille, emmagasine, modifie et interprète l'information provenant de l'environnement
	2. le degré de compétence d'un apprenant est déterminé par le degré d'attention nécessaire pour opérer le sous-processus: moins la mémoire est sollicitée, plus l'opération est efficace		
	3. le degré de compétence d'un apprenant est déterminé par le degré d'attention nécessaire pour opérer le sous-processus: moins la mémoire est sollicitée, plus l'opération est efficace		
	4. l'enseignement de la lecture se fait de manière stratégique, i.e. l'enseignant met à la disposition de l'apprenant les outils pertinents, et aide l'apprenant à comprendre ce qu'il apprend et pourquoi il l'apprend		

Tableau de classification des modèles de lecture – Avantages et Désavantages

Modèles de lecture	Avantages	Désavantages	Remarques
b. modèle socio-constructiviste	1. la connaissance se construit à travers l'interaction de l'individu avec son environnement		Modèle basé sur les travaux de Lev Vigotsky, centré sur l'apprenant et sur les relations avec les membres plus avancés de sa communauté
	2. l'apprentissage est de nature sociale		
	3. les membres plus connaisseurs d'une société peuvent aider les membres moins connaisseurs		
	4. au cours de son apprentissage, l'apprenant s'appuie sur l' étayage (scaffolding) ou le soutien temporaire que lui offre l'enseignant plus expérimenté que lui.		
	5. Grâce à ce soutien, l'enfant peut entrer dans une zone appelée zone de développement prochain , où il va renforcer les apprentissages		
	6. la méthode de lecture basée sur les concepts développés par Vygotsky privilégie l'enseignement réciproque et l'apprentissage centré sur l'enfant		
Modèle constructiviste: apprentissage par la découverte	1. l'enfant est actif; l'enfant construit sa connaissance	1. l'enfant doit apprendre à son rythme: si l'enseignant n'est pas attentif, il peut ne pas réaliser les difficultés d'apprentissage de l'enfant	Ce modèle s'inspire principalement des travaux de Jean Piaget sur le développement cognitif de l'enfant
	2. le développement cognitif dépend de l'action de l'apprenant sur le monde	2. l'enseignant qui n'est pas attentif ne sera pas à même d'amener le monde aussi souvent que possible à l'intérieur de la salle de classe	
	3. le développement cognitif se construit par stades; les conflits cognitifs permettent de passer d'un stade à l'autre	3. l'enseignant peu attentif aura de possibles difficultés à reconnaître les conflits cognitifs chez l'enfant, et pourra assimiler ces difficultés à de la sottise , à un manque d'intelligence	
	4. l'enseignant met en action le processus naturel de construction des connaissances de l'enfant	4. ...	
	5. l'enseignant fournit l'information extérieure susceptible d'être utilisée de façon productive	5. l'enseignant ne renforce pas régulièrement, ni n'utilise d'exemples variés assurant ainsi la productivité naturelle chez l'enfant	
	6. l'approche constructiviste en lecture privilégie le langage intégré : choix de thèmes de travail, intégration d'expression orale, d'écoute, de lecture et d'écriture	6. l'enseignement par le langage intégré se fait de manière superficielle, et l'enseignant n'utilise pas à bon escient l'expression orale, l'écoute, la lecture et l'écriture pour renforcer l'apprentissage	

Giasson, (1995),

2.2 Les méthodes de lecture

Objectif général : Comprendre les processus en jeu lors de l'apprentissage de la lecture

- Comprendre que différentes méthodes de lecture existent, chacune avec ses avantages et ses inconvénients. (Voir section précédente).
- Faire un survol de l'historique des méthodes de lecture

Objectifs spécifiques :

- Identifier les grandes méthodes de lecture
- Reconnaître ces méthodes à travers un répertoire de manuels d'apprentissage de la lecture utilisés en Haïti.

Méthode syllabique ou méthode globale?

Mise en situation-problème de l'étudiant-maître

Guillaume et Martha arrivent en même temps à la salle de professeurs. Martha dépose son lot de feuillets, couverts de gribouillis d'enfants, sur la table, face à la chaise qui lui est réservée. Elle s'assied, ouvre son livre, et retourne à son lot de feuillets, et en sélectionne trois ou quatre, les regarde attentivement et pousse un gros soupir...

Guillaume s'était également assis à l'espace qui lui était réservée autour de la grande table qui accueillait les enseignants dans la salle... Il observait sa collègue, et après le soupir de cette dernière, lui demande:

Guillaume

Qu'est-ce qui ne va pas?

Martha

Rien de spécial ... En fait, je regarde les feuillets de quelques-uns de mes petits, de 1^{ère} AF, et je suis sidérée qu'ils aient plus de peine que mes autres enfants dans la classe...

Guillaume

Plus de peine à faire quoi?

Martha

A apprendre à lire... La méthode globale est en fait la plus facile qui soit, tu sais... Tu présentes à l'enfant un petit texte, sur un sujet qui va certainement l'attirer, comme les fruits qu'il mange, ou les amis, ou ses animaux préférés, ou le jeu. Le petit texte va implicitement privilégier le son à apprendre, accompagné de sa graphie bien sûr, et tout en lisant la phrase, on met l'accent sur l'expression clé, le mot-clé, et le son clé. En plus de cela, l'école ici heureusement nous fournit plein de petits livrets et/ou de textes avec des exercices ludiques similaires, et... Malgré cela, j'ai deux ou trois petits qui ont grand mal à suivre... La méthode globale les handicape plus qu'elle ne les rend autonome ou confortable dans leur apprentissage. J'ai beau jouer et travailler plus avec eux, cela ne marche pas vraiment...

A peine Martha avait-elle commencé son explication, un troisième collègue, François, avait fait son apparition, et s'était glissé à côté de Martha, presque en face de Guillaume. Il écoutait attentivement la tirade de Martha. Il sourit à la fin de son intervention...

François

Si tu permets, je peux te suggérer quelque chose?

Martha

Dis-moi... Toutes les suggestions sont les bienvenues... Mes petits doivent lire, hein?
C'est mon but...

François

A ta place, avec ces enfants-là, j'essaierai bien la méthode synthétique ...

Martha

Oh, s'il te plait, François, c'est vieux, non mais vraiment, c'est bien dépassé...

Guillaume

Peut-être que c'est dépassé, mais cela ne tue pas d'écouter son point de vue...

François

Merci beaucoup de ton soutien moral, Guillaume (il rit). Je ne veux pas me faire une ennemie de ma collègue, mais si tu veux bien m'écouter, Martha...

Martha

Bien sûr, dis-moi.

François

L'avantage de la méthode synthétique, même si cela te paraît vieux jeu et dépassé... Tu introduis l'enfant à un son, qu'il utilise souvent, qu'il connaît même sans le savoir. Tu le lui présentes à l'oral – il l'écoute bien spécifiquement, et tu lui présentes le son aussi sous sa forme graphique. Ainsi le son /a/ et le graphème A... Et tu déclines tous les mots possibles avec le son /a/ et le graphème A: lala – ana – ananas – lila, en aidant l'enfant à retrouver le son et le graphème en étude au début, au milieu, à la fin du mot. Tu l'invites à reconnaître le son dans les mots qu'il écoute, en classe, à la maison, à la radio. Tu l'encourages à reconnaître le graphème dans les mots qu'il voit inscrits partout autour de lui, et ainsi de suite...

Martha

François (ton résigné), c'est plutôt mécanique, et ne donne priorité ni au sens, ni au vécu de l'enfant ...

François

En apparence, Martha. Mais cette méthode permet de construire sûrement les apprentissages de l'enfant. Le sens vient aussi, mais il faut bien préparer la base, et offrir les compétences qui lui permettront plus tard de devenir un bon lecteur autonome... Vraiment, Martha, cela marche bien avec la majorité de mes petits, de 1^{ère} AF B... Ne veux-tu pas essayer avec ceux qui ne semblent pas pouvoir suivre avec la méthode globale?

Guillaume

Qu'en penses-tu, Martha?

Martha

Hmmm, je ne sais vraiment pas ...

Tâches et activités de l'étudiant -maître

Après avoir lu l'échange entre les collègues ci-dessus, comment pourriez-vous comparer les deux méthodologies brièvement présentées par les deux enseignants? Faites-en ressortir avantages et désavantages, en vous basant sur le tableau de synthèse sur différentes méthodologies présentées ci-dessous.

MÉTHODES SYNTHÉTIQUES			MÉTHODES ANALYTIQUES		
POINT DE DÉPART : LE SIGNE			POINT DE DÉPART : LE SENS		
Principes :			Principes :		
1. Va du simple au complexe, part d'éléments pour en arriver au tout. 2. L'acquisition des automatismes se réalise par : - Association ; - Répétition. 3. Activité axée davantage sur la mémoire.			1. Part du tout, d'un ensemble pour ensuite le décomposer en éléments de plus en plus petits. 2. S'appuie sur le syncrétisme et la perception. 3. Activité axée sur le significatif		
On distingue les méthodes			On distingue les méthodes dont le point de départ peut être :		
Alphabétique	Phonétique	Syllabique	Le récit	La phrase	Le mot
Étapes	Étapes	Étapes	Étapes	Étapes	Étapes
1. Acquisition du nom de la lettre	1. Acquisition du son de la lettre : • voyelles ; • consonnes.	1. Reconnaissance des syllabes	1. Apprentissage global du récit	1. Apprentissage global de la phrase	1. Apprentissage global du mot
2. Combinaison de 2 ou 3 lettres : syllabes	2. Syllabes	2. Mots	2. Séparation du récit en phrases	2. mots	2. syllabes
3. Combinaison des syllabes : mots	3. Mots	3. Phrases	3. Séparation de la phrase en mots	3. syllabes	3. lettres
4. Combinaison de mots : phrases	4. Phrases		4. Séparation des mots en syllabes	4. lettres	
			5. Séparation des syllabes en lettres		

Figure 9; Principales distinctions entre les méthodes synthétiques et analytiques.

Apprentissage et enseignement de la lecture, J. Giasson, J. Theriault (1983)

- ∅ mettre les étudiants-maîtres en 4 groupes de 4 à 6 participants. Les groupes prépareront leurs points de vue sur la méthode globale [les méthodes synthétiques] et sur la méthode syllabique [les méthodes analytiques]: a) les avantages du point de vue de l'apprenant; b) les désavantages du point de vue de l'apprenant; c) les avantages du point de vue de l'enseignant; et d) les désavantages du point de vue de l'enseignant
- ∅ les encourager à préparer les arguments en faveur d'une des méthodes, selon la perspective de l'apprenant ou de l'enseignant, tout en reconnaissant les désavantages et/ou faiblesses (et si possible les actions à poser pour pallier ces faiblesses et/ou désavantages)
- ∅ réunir les groupes en plénière afin que chaque groupe présente leurs arguments respectifs et les défende
- ∅ Synthèse sur les méthodes de lecture, à faire par le formateur de formateur.

Structuration de la situation par le formateur, apport notionnel

Le débat autour des méthodes d'enseignement de la lecture a convergé autour de deux courants de pensée: la pensée synthétique et la pensée analytique. Ces deux courants ont donné naissance à deux grandes méthodes de lecture : les méthodes synthétiques et les méthodes analytiques.

Les méthodes synthétiques

Selon le point de départ utilisé, il existe plusieurs variantes aux méthodes synthétiques. Ainsi, selon que l'on part du nom de la lettre, du phonème ou de la syllabe, le principe de base est de partir d'éléments simples (lettre, son, syllabe) pour aller vers des éléments de plus en plus complexes. Ces éléments simples (lettre, son, syllabe) vont se combiner par la suite pour former des mots, des phrases et des textes. Dans les méthodes synthétiques, l'acquisition des automatismes se fait par association et la répétition y joue un rôle primordial.

Parmi les méthodes synthétiques, on retient la méthode alphabétique, la méthode phonétique et la méthode syllabique.

Les méthodes analytiques

Le principe de base découlant de ce courant veut que l'on parte d'éléments plus complexes pour aboutir à des éléments de plus en plus simples. Ici, les éléments complexes sont soit le récit, soit la phrase pour ensuite arriver au mot, à la syllabe et enfin à la lettre. La recherche du sens prime dans cette approche. Son point de départ est le concret pour aller à l'abstrait. Dans les méthodes analytiques, on retient la méthode globale ou la semi globale.

Conclusion :

Quelle que soit la méthode utilisée, il faut tenir compte de deux considérations fondamentales absentes de ces deux conceptions: la compétence linguistique de l'enfant c'est-à-dire sa connaissance de la langue et la compétence cognitive, c'est-à-dire ses connaissances et ses expériences. Ceci est valable pour l'apprentissage de la lecture, quelle que soit la langue d'enseignement utilisée.

Une nouvelle conception de la lecture prenant en compte ces dimensions s'oppose à ces courants plutôt désuets de nos jours. Actuellement, on parle davantage des différents modèles d'enseignement de la lecture et du rôle important que joue le lecteur avec toutes ses structures dans son apprentissage.

Selon Serge Terwagne (1), les pratiques favorisant la réussite de l'apprentissage de la lecture peuvent se résumer aux points suivants :

1. Apprendre à lire pour faire du sens, dans des situations où on lit pour le plaisir, pour s'informer, pour accomplir une tâche.
2. Mener des projets permettant la construction de notions et de savoirs à partir de différents textes.
3. Utiliser des textes, des œuvres de très grande qualité.
4. Donner beaucoup de temps aux élèves pour qu'ils puissent lire en classe.
5. équilibrer activités de lecture et d'écriture
6. Equilibrer les interactions professeur- élèves et les interactions entre élèves.
7. Travailler avec des petits groupes d'étudiants (voire des individus) tandis que les autres lisent ou écrivent sur leurs lectures.
8. Enseigner des stratégies de décodage et de compréhension qui encouragent la lecture autonome.
9. Intégrer l'étude des sons et des mots dans la pratique signifiante de la lecture et de l'écriture.
10. Utiliser différentes techniques d'évaluation pour piloter l'apprentissage des élèves.

Tâches et activités de l'étudiant-maître

Après avoir lu les différentes pratiques présentées dans la page précédente, chaque groupe d'étudiants devra présenter les leçons immédiates tirées de ces pratiques favorisant la réussite de l'apprentissage de la lecture.

Structuration de la situation par le formateur, apport notionnel

Toujours selon Terwagne, la problématique des méthodes en tant que telles ne se retrouve véritablement que dans les points 8 et 9. La focalisation quasi-exclusive sur cette problématique, si caractéristique des débats du siècle dernier, s'avère donc dangereusement réductrice : si nous voulons améliorer l'apprentissage initial de la lecture, il est essentiel de s'intéresser également à toute une série de paramètres pédagogiques, qui concernent aussi bien le type de pédagogie, le choix des matériaux, la gestion de classe et l'évaluation des élèves.

Il faut tout de même reconnaître que l'étude du code, comme celle des mots constituent des paramètres indispensables dans l'apprentissage. Il faut juste savoir comment on peut les intégrer dans la pratique signifiante de la lecture et de l'écriture.

Réinvestissement par l'étudiant-maître en salle de classe

En groupe par niveau d'enseignement (1 et 2 AF/ 3 et 4 AF, 5 et 6AF), le formateur demandera aux étudiants-maîtres de tenir compte des dix pratiques présentées dans cette partie du module et de préparer une séance de lecture. Les étudiants-maîtres devront faire attention au choix du texte qui devra être puisé d'un manuel de lecture utilisé en Haïti ou d'un livre de lecture que le formateur leur proposera pour la réalisation de cette activité.

Les objectifs spécifiques poursuivis dans la préparation de ces séances doivent correspondre à ceux du programme officiel du ministère pour chacun des niveaux de l'école fondamentale. Ces objectifs sont présentés dans les tableaux suivants :

Objectifs spécifiques en lecture de l'école fondamentale par niveau.

Objectifs spécifiques 1^{ère} Année Fondamentale
Réaliser correctement des exercices de perception préparatoires à la lecture
Exprimer le contenu d'une image observée
Se servir correctement de son livre
Associer des mots et des phrases, lus silencieusement, aux images qui leur correspondent
Lire un court texte avec expressivité
Dégager les thèmes d'un texte lu silencieusement
Nommer les personnages d'un texte lu silencieusement
Mimer un court texte
Raconter avec ses propres termes un texte lu silencieusement
Répondre à des questions sur un texte lu ou une information lue
Exécuter de simples consignes lues silencieusement

Objectifs spécifiques 2^{ème} Année Fondamentale
Etablir les relations entre les phonèmes (sons et leurs représentations graphiques)
Manifester une bonne perception visuelle en reconnaissant des mots ou des groupes de mots d'aspect semblable
Prévoir le sens
Articuler convenablement
Prononcer convenablement les mots d'un passage lu
Respecter la ponctuation, les groupes de souffle, les liaisons obligatoires
Lire d'une façon vivante
Montrer qu'il a compris un texte lu silencieusement

Objectifs spécifiques 3^{ème} Année Fondamentale
Associer les graphismes (lettres) aux phonèmes (sons) correspondants
Répondre à des questions se rapportant à un texte lu
Compléter, de manière appropriée, des phrases, des passages tirés d'un texte lu
Lire un texte d'une façon vivante et intelligible

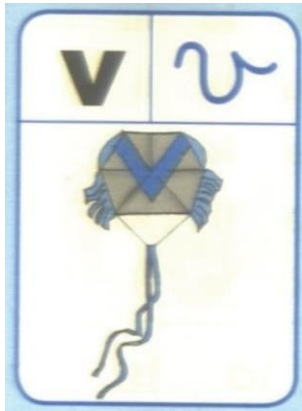
Objectifs spécifiques 4^{ème} Année Fondamentale
Repérer des ressemblances ou des différences existant entre des dessins, des mots ou des phrases
Retrouver des mots ou des phrases courtes qui ont été lus puis cachés
Trouver le sens d'un texte court dans lequel un ou plusieurs mots ont été sautés
Repérer dans un texte lu l'information qui convient à une question posée
Rétablir l'ordre chronologique d'un texte
Ranger des mots dans l'ordre alphabétique
Utiliser un dictionnaire (ou tout autre document ayant adopté l'ordre alphabétique) pour trouver une information
Utiliser les informations contenues dans un texte lu pour réaliser un projet
Lire un texte d'une façon vivante et intelligente
Choisir des textes d'une façon autonome à partir de ses préoccupations scolaires ou personnelles (le plaisir de lire)

Objectifs spécifiques 5^{ème} Année Fondamentale
Repérer des similitudes, des différences existant entre des mots, des phrases, ou des textes courts
Retrouver des mots ou des phrases courtes qui ont été lus puis cachés
Construire le sens d'un texte par anticipation
Trouver dans un texte lu la réponse qui convient à une question portant sur l'organisation du texte
Trouver le sens d'un mot ou d'une phrase d'après le contexte
Présenter le contenu d'un texte (de façon cohérente)
Utiliser un dictionnaire (ou tout autre document présentant les informations dans un certain ordre) pour trouver une information
Utiliser les informations contenues dans un texte lu pour réaliser un projet
Lire d'une façon vivante et expressive
Choisir des textes d'une façon autonome à partir de ses préoccupations scolaires ou personnelles (le plaisir de lire)

Objectifs spécifiques 6^{ème} Année Fondamentale
Repérer des similitudes ou des différences existant entre des mots, des phrases, ou des textes courts
Retrouver des mots ou des phrases courtes qui ont été lus puis cachés
Construire le sens d'un texte par anticipation
Retrouver des informations importantes dans un texte qui a d'abord été lu ensuite caché
Discriminer les différents aspects d'un texte lu (type de texte)
Présenter le contenu d'un texte (de façon cohérente)
Utiliser un dictionnaire (ou tout autre document présentant les informations dans un certain ordre) pour trouver une information
Utiliser les informations antérieures dans un texte pour réaliser un projet
Identifier la nature de différents types de textes
Lire d'une façon vivante et expressive
Choisir des textes d'une façon autonome à partir de ses préoccupations scolaires ou personnelles (le plaisir de lire)

Situation problème 1

Mme Ana, enseignante en première année fondamentale, utilise le livre *Ti Malice au pays des lettres*. Chaque jour, elle appelle les enfants un à un, les fait lire les lettres dans l'ordre de présentation des leçons. Si un enfant n'arrive pas à répéter une syllabe de la leçon ou un mot, elle écrit sur la page « même leçon » et ne change pas de leçons tant que l'élève ne réussit pas le décodage. Jamais elle ne pose une question autour des mots ou des rares phrases proposées dans le livre.

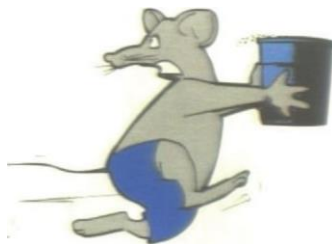


v a va vi vo ve "l. J..t
 e ve vu va vo "u"
 i v" ve vo vu - ..u
 o | vo va vi vu |
 u vu vo ve va "v." "o"

va vu vi to e 1 ru lo ti

1.KJJ 'K..V 'UV Lü- 1,0 **K** l.Ut 10- lv

ta lretire
 le relire
 la da lutte
 te attire
 rire e roroli
 vole la ville
 erara a vie
 le loto la tôle



le ra vole le riz.

lulu lave le ri..
 e ra a vu le ri:..
 le r"z attire le ra .

vite, vite, le ra arrive.
 le ra vole le riz.

vava a vu le ra .
 vava amve vite.
 vava tue le ra.

lola ri.
 ttave r".
 vtve vava!

vava tue le rat.



vive vava! vive vava!
 vive vava! vive vava!

Aux onsUiulllurs :
 "y" lepell garçon !ail monte"
 son c:ert-YCian1 ei ecoute
 :::namer" le o -l-voilln: aans
 le **ven!**..
 Même prooeoe "Wwvva"
 -vvvvvv eu:

geste :
 tirer une ficelle imaginaire et
 faire : "vvvvv"

Chant :

v cerf-Volant. ITIONte monte cerf-volant! Danse avec les nuages et chante avec le vent!
 Monte aanse chante! C est la chanson ae v!

Questions pour alimenter les discussions:

1. Quelle méthode madame Ana utilise-t-elle pour apprendre à lire à ses élèves ?
2. Pensez-vous qu'elle aurait pu faire d'autres activités avec ce livre ?
3. Si oui, quelles activités ?
4. Quels sont les éléments fondamentaux à respecter pour apprendre à lire à un enfant ?

Situation problème 2

M. Victor enseigne en deuxième année fondamentale. Avant ses leçons, il prépare toujours des étiquettes avec des mots que les enfants doivent utiliser pour faire différentes phrases. Son texte pour la leçon du jour est copié au tableau. Il le lit toujours avant et demande aux enfants de le relire, même si ces derniers ne lisent pas tous les mots. Dans la méthode qu'il utilise, il s'assure que les mots des leçons précédentes reviennent à chaque nouvelle leçon. Il pose toujours des questions sur le texte et demande souvent aux enfants de faire des inférences. Cependant, il néglige l'étude du code de la langue car les enfants arrivent à lire les mots qui sont globalement récurrents dans toutes les leçons.

Questions pour les discussions :

1. Quelle méthode M. Victor utilise-t-il pour apprendre à lire à ses élèves ?
2. Pensez-vous qu'il pourrait faire d'autres activités avec ce livre ?
3. Si oui, quelles activités ?
4. Quelles suggestions feriez-vous à M. Victor pour améliorer son enseignement de la lecture ?

Synthèse pour le formateur de formateur

Il n'y a pas de mauvaises ou de bonnes méthodes de lecture. Les processus fondamentaux de l'apprentissage de la lecture restent et demeurent la synthèse et l'analyse ; que l'un précède l'autre ne devrait pas poser trop de problèmes. Cependant, un bon enseignant soucieux des apprentissages de ses élèves doit savoir distinguer le moment où il faut accentuer sur le décodage sans laisser de côté les activités devant conduire à la découverte du sens, et ce, quelle que soit la méthode qu'il utilise. Il ne faut surtout pas oublier que le lecteur aborde la lecture avec toutes ses structures (cognitives, linguistiques, affectives...).

Support didactique

Les étudiants-maîtres devront prendre connaissance d'un bref historique des Méthodes de lecture placé en annexe à ce module.

2.3 La langue dans l'apprentissage de la lecture

Objectif général

- Comprendre la place de la langue dans l'apprentissage de la lecture
- Comprendre les principes pour l'enseignement de la lecture en français, langue seconde en Haïti.

Objectif de la sous-partie :

Etre capable d'identifier les différences et les ressemblances entre les deux langues d'enseignement en Haïti.

Mise en situation des étudiants-maîtres

Répartir les étudiants-maîtres en groupe de cinq à six étudiants. Distribuer à chacun des groupes l'alphabet créole et l'alphabet français. Les groupes travaillant sur l'alphabet créole doivent arriver à reconnaître les sons qui se retrouvent pour la plupart dans l'alphabet français et vice versa pour les groupes qui travaillent sur le créole. Le formateur de formateur doit permettre aux étudiants, en plénière, d'établir une liste en parallèle des sons communs et demander à chaque groupe d'étudiants-maîtres de trouver quelques mots qui se ressemblent soit graphiquement, soit par le sens dans les deux langues. Ce même travail peut aussi être fait sur un ensemble de mots communs aux deux langues que les étudiants-maîtres devront essayer de trouver ensemble.

Structuration de la leçon par le formateur de formateur, apports/synthèse

Faire réfléchir les élèves-maîtres sur l'utilité de cette mise en situation puis établir la synthèse qui mettra en évidence les éléments suivants :

- Ø la réflexion doit s'établir sur la langue de départ (quelle que soit l'appellation donnée à celle-ci : voir le passage sur les langues première, seconde, étrangère en didactique du créole... et la langue cible car les éléments à enseigner devront aussi y être choisis en fonction de la langue première des enfants étant entendu que les créoles résultent de l'appropriation et de la restructuration des variétés orales (Chaudenson, Didactique du français en milieux créolophones, p.38)..... Selon ce même auteur, une vingtaine de phonèmes sont communs aux créoles et aux français. Un nombre élevé de mots ont la même forme et le même sens dans ces deux langues : papa, maman, coco, aksidan, alkòl bag etc... Ce sont sur ces éléments qu'il faudra s'efforcer de bâtir les premières leçons de français Comme exemple les vocabulaires créole et français relatifs aux chiffres, aux noms des parties du corps, des couleurs, de la plupart des vêtements sont quasi identiques aux changements phonétiques réguliers près.
- Ø l'enseignement d'une langue, qu'elle soit première ou étrangère, vise avant tout, à moins de vouloir former des grammairiens ou des linguistes, à amener les élèves à bien l'utiliser plutôt qu'à leur faire assimiler des connaissances abstraites sur son fonctionnement. Il faut d'abord rechercher la maîtrise pratique de la langue beaucoup plus que l'assimilation de théories décrivant ou expliquant ses unités et ses règles. En fin de compte, l'accent doit être mis sur le développement de savoir faire langagiers tels que la lecture et l'écriture.

(Claude Simard).

En conclusion, faire comprendre aux étudiants-maîtres qu'il est généralement admis qu'il est plus facile d'apprendre à lire et à écrire une langue étrangère quand on est déjà alphabétisé dans sa propre langue et qu'il est souhaitable que le système linguistique premier soit fixé avant de passer à l'acquisition d'un second. Il est important de prendre en compte la langue parlée des enfants et son usage comme élément essentiel, comme point de départ d'une progression pour enseigner la langue seconde.

Réinvestissement pour les étudiants-maîtres

Selon Roger Savain (1995), environ deux mille mots français ont encore les mêmes phonèmes et le même sens dans la langue haïtienne. Ces mots ont souvent rapport à l'alimentation, à l'ameublement, à la faune, à la flore, aux parties du corps humain, aux couleurs, aux distractions, à la vie scolaire, aux métiers et occupations, aux vêtements, à la religion, etc....

Pour chacune de ces catégories, les mots suivants ont été cités par Savain :

Alimentation : carotte (kawòt), gâteau (gato), saucisse (sosis), tomate (tomat),

Ameublement : bibelot (biblo), divan (divan), matelas (matla) chaise (chèz),

Faune : lapin (lapen), cochon (kochon), crapaud (krapo).....

Flore : bambou (banbou), plante (plant), corail (koray).....

Parties du corps humain : bras (bra), main (men), dent (dan)...

Couleurs : blanc (blan), jaune (jòn), rouge (wouj)

Réinvestissement pour la salle de classe

Le formateur de formateurs devra attirer l'attention des étudiants-maîtres sur les différences existant entre les deux langues et qui peuvent avoir une grande incidence sur la compréhension du français. Il doit aussi inciter les étudiants-maîtres à rechercher des textes dans lesquels des mots ou des expressions prêteraient à confusion selon le sens en passant d'une langue à l'autre. Il devra également porter les étudiants-maîtres à questionner les élèves le plus que possible après la lecture d'un texte pour qu'ils expliquent ce qu'ils ont compris du texte surtout en fonction des mots proches par leur graphie et leur sonorité mais qui ont pourtant des sens différents en français et en créole. Les quelques mots du tableau suivant peuvent être utilisés, à titre indicatif, pour illustrer ce passage. Il est fortement recommandé de se référer au livre Passage du français au Créole des Frères de l'Instruction Chrétienne, pour mieux préparer des exercices de ce genre pour les salles de classe en tenant compte des mots du vocabulaire pour chaque niveau.

No	Mot Créole	Sens	Mot Français	Sens
1	Di betiz	Lancer des mots crus ou des insultes	Dire des bêtises	Parler de manière incorrecte ou parler d'un sujet sur lequel on est mal informé, ou sur lequel on a peu d'informations
2	Frekan	Très malappris, très mal élevé, insolent	C'est fréquent	C'est une occurrence qui se répète souvent ou avec une grande régularité.
3	Demare	Dénouer quelque chose (lacet ou autre)	Démarrer	Faire marcher un moteur ou un appareil
4	Derape	Partir précipitamment, ou en courant, faire avancer une voiture, une bête, commencer un travail	Déraper	Glisser, rater une marche, rater un pas...
5	Kabann	Le lit	Cabane	Maison modeste, maison de campagne
6	Sou	Par-dessus, au-dessus de, peut être traduit par sur	Sous	En dessous

2.4 La lecture à travers la typologie des textes

Objectif général:

Reconnaître et utiliser les différents types de texte afin d'encourager les bonnes habitudes de lecture chez l'apprenant :

- 1 Identifier et à utiliser à bon escient les différents types de textes ;
- 2 Dégager les structures des différents textes, et à enseigner les différents types de textes ;
- 3 Utiliser de façons diverses et pertinentes les différents types de textes à travers un répertoire d'activités de lecture.

Objectifs de la sous-partie

Identifier les différents types de textes

Des textes sont disponibles pour aider l'enfant à mieux apprendre à lire, pour soutenir, renforcer et structurer l'autonomie du jeune lecteur. Cependant, chaque texte a des caractéristiques différentes selon le but que l'auteur du texte veut atteindre, en s'adressant aux autres à l'écrit. Pour bien comprendre un texte, il faut être en mesure de saisir les objectifs de l'auteur. Il existe plusieurs types de texte : les textes narratif, descriptif, informatif, explicatif, argumentatif et injonctif qui correspondent chacun à autant d'objectifs différents. Un texte peut être homogène, mais assez souvent on constate qu'il relève de plusieurs types (narratif et descriptif, explicatif et injonctif, etc.)

Mise en situation des étudiants-maîtres

Le formateur divisera le groupe-classe en trois groupes distincts, chaque groupe choisira un des quatre textes ci-dessous et travaillera de manière à identifier la structure que prend ce texte. En plénière, un membre de chaque groupe sera le rapporteur et expliquera la structure identifiée.

Texte No. 1

J'ai retrouvé, au Figaro, un garçon que j'ai connu autrefois.

Encore un masque pâle, avec de beaux grands yeux clairs, la bouche fine, des dents de marbre, la peau grêle, trouée, couturée, une barbiche au menton comme un fer de toupie, une chevelure crépue et laineuse, plantée comme la perruque d'un clown – les pointes de tout cela aiguës, tordues, éternellement affilées par les doigts nerveux de l'homme – cette face étrange est juchée sur des épaules en porte-manteau, et vissée dans un faux-col qui l'empêche de tourner.

On dirait qu'elle a été fichée sur la nuque, après coup, et qu'on l'a adaptée, comme une tête de loup, sur l'épine dorsale, plus raide qu'un manche à balai ! Un ensemble osseux, crochu, anguleux, à ne pas prendre avec les mains de peur de s'y piquer.

Jules Valles, L'Insurgé (1885)

Pour le texte No 1, quels sont les indices qui permettent de reconnaître la structure de ce texte ? Une fois ces indices identifiés, comment peut-on les ré-utiliser pour écrire un texte du même genre ?

Structuration de la leçon par le formateur de formateurs, apports/synthèse

Le texte descriptif permet de décrire, c'est-à-dire de donner au lecteur une représentation imagée plus ou moins exacte des personnages, de paysages, d'objets, etc. Il est organisé de manière à ce qu'il y ait la présentation de ce que l'on décrit dans son ensemble et une énumération des différentes parties de cet ensemble. Le texte descriptif est souvent utilisé; cependant, on décrit rarement avec le seul objectif de décrire: la description est généralement mêlée à d'autres types de textes. Il se retrouve assez souvent dans le récit. Il est utilisé pour présenter des lieux, des personnages (portrait).

Lorsque l'on connaît la structure du texte, il devient plus aisé de lier le processus lecture/écriture en donnant du sens à l'écrit.

Réinvestissement pour les étudiants-maîtres (en formation et en salle de classe)

En une vingtaine de lignes au moins, présentez et décrivez un immeuble que vous avez visité (à Port-au-Prince ou en Province) et qui vous a impressionné.

En salle de classe, recherchez dans les manuels scolaires des élèves du deuxième cycle de l'école fondamentale les structures que vous retrouvez dans les textes de ces manuels. Expliquez comment vous exploiteriez ces textes de manière à faciliter la compréhension des élèves d'une part et faciliter leur production écrite d'autre part.

Texte No 2

Il y a des hommes à chat et des hommes à chiens, et ces deux traits coexistent rarement. Du chien, on attend une impulsion à ouvrir la porte et à partir à la conquête du dehors. L'homme ne promène pas son chien. Il compte sur lui pour explorer en son nom les coins et les recoins de la rue, de la campagne et de la forêt environnante, son flair dont le chat est dépourvu, est un instrument de détection à distance que l'homme prétend s'approprier.

Au contraire, le chat invite à rester à la maison, à « s'acagner » au coin du feu ou sous la lampe. Il ne s'agit pas de sommeiller, mais de méditer au contraire. C'est par sagesse- et non par paresse- que le chat dédaigne l'agitation inutile. Le chien est un primaire, le chat un secondaire.

Michel Tournier, Le Miroir des idées, © Mercure de France, 1994

Pour le texte No 2, quels sont les indices qui permettent de reconnaître la structure de ce texte ? Une fois ces indices identifiés, comment peut-on les ré-utiliser pour écrire un texte du même genre ?

Structuration de la leçon par le formateur de formateur, apports/synthèse

Le texte explicatif apporte une connaissance, la plus complète, sur un sujet donné, à un lecteur qui la recherche et qui désire la comprendre. Le texte explicatif peut donner des informations à son lecteur sur divers sujets : les explications apportées par le texte explicatif doivent être présentées de façon claire, précise et objective.

Réinvestissement pour les étudiants-maîtres (en formation et en salle de classe)

En salle de classe, recherchez dans les manuels scolaires des élèves du deuxième cycle de l'école fondamentale, les structures que vous retrouvez dans les textes de ces manuels. Expliquez comment vous exploiteriez ces textes de manière à faciliter la compréhension des élèves d'une part et faciliter leur production écrite d'autre part.

Texte No 3

Les fameux musiciens

Il était une fois un âne, une chèvre, un chien, un chat et un coq. Leur maître leur dit : « Vous êtes trop vieux, vous ne pouvez plus rien faire. Sortez d'ici. »

Ces pauvres bêtes se retrouvent sur la route : Comment allons-nous vivre ? dit l'âne. Mon maître me chasse parce que je ne peux plus porter les légumes au marché, mais j'ai encore une voix forte : Hi ! Han ! Hi ! Han !

La chèvre dit : Moi, je ne donne plus de lait, mais écoutez ma voix : Mê, Mê, Mê...

Moi dit le chien, je ne peux plus chasser les voleurs, mais écoutez ça : Ouap, Ouap, Ouap...

Moi dit le chat, je ne peux plus attraper les souris, mais je miaule encore bien : Miaou, Miaou, Miaou...

Le coq chante en dernier et dit : Nous avons tous une belle voix, pour avoir de quoi manger, nous allons donner un concert !

Quand le soir tombe, ils sont tous dans une grande forêt. Ils voient seulement une faible lueur au loin. Elle vient d'une petite maison : Approchons, dit l'âne.

Comme la fenêtre est haute, l'âne met ses pieds près du mur. La chèvre monte sur le dos de l'âne. Le chien grimpe sur le dos de la chèvre. Le chat saute sur le dos du chien et le coq se perche sur le dos du chat.

Qu'est-ce que le coq voit ? Une bande de voleurs assis autour d'une lampe. Ils comptent l'argent volé. Le coq dit à ses amis : « Nous allons leur faire peur ». Le concert commence. Attention : Un, deux, trois ! Hi han, Me, Me, Me, Cocorico, Cocorico, Miaou, Miaou, Ouap, Ouap, Ouap...

Les voleurs croient que c'est la police. Ils laissent tout sur la table et s'enfuient. Voilà nos amis riches et avec une maison pour dormir.

*D'après un conte de Grimm : Les musiciens de Brême, Tiré de Je lis et je parle avec plaisir,
No 1 FIC*

Pour le texte No 3, quels sont les indices qui permettent de reconnaître la structure de ce texte ? Une fois ces indices identifiés, comment peut-on les ré-utiliser pour écrire un texte du même genre ?

Réinvestissement pour les étudiants-maîtres (en formation et en salle de classe)

A ce stade, le formateur de formateur demandera aux étudiants-maîtres de produire un texte respectant cette structure pour faciliter leur propre travail de production d'écrit.

En salle de classe, recherchez dans les manuels scolaires des élèves du deuxième cycle de l'école fondamentale les structures que vous retrouvez dans les textes proposés par ces manuels. Expliquez comment vous exploiteriez ces textes de manière à faciliter la compréhension des élèves d'une part et faciliter leur production écrite d'autre part.

Objectifs de cette sous-partie

Présenter et préparer des activités de lecture à travers l'utilisation des différents types de textes identifiés.

Mise en situation des étudiants-maîtres

En classe de 6^{ème} AF, l'enseignant a préparé le test de production écrite à partir du texte de lecture expliquée...

Le test de lecture expliquée avait été tiré d'un manuel scolaire qui présentait un choix de textes. Le texte qui avait été choisi datait du XIX^{ème} siècle: une lettre écrite par un jeune adolescent à l'un de ses amis qu'il avait invité à venir passer une partie de l'été avec lui. Cet adolescent avait malheureusement fait une chute de cheval qui le retenait au lit. Il expliquait à son jeune correspondant qu'il voulait maintenir l'invitation, mais malheureusement, à cause de sa chute de cheval, il ne pourrait pas se promener comme il le voudrait avec son ami. Cependant, il encourage ce dernier à venir, comme originellement planifié...

La consigne, pour le test de production écrite, était de jouer le rôle du destinataire de la lettre, et donc de répondre à ce jeune adolescent en pleine convalescence... L'enseignant de 6^{ème} AF fut très surpris de constater que la majorité des élèves s'étaient égarés à commenter, à décrire et/ou à conter une histoire (et même à parodier – sans trop grande intelligence – le texte de lecture expliquée). A peine 5 élèves sur une cohorte de 35 élèves avaient tenté d'écrire une lettre, en réponse au personnage du texte de lecture expliquée...

Consignes (départager les étudiants-maîtres en groupes de 4 à 5 participants, afin de réfléchir à la situation).

Chaque groupe devra réfléchir, discuter et répondre/préparer une explication et/ou stratégie sur les points qui suivent :

- Ø à partir de la situation problème présentée ci-dessus, pouvez-vous imaginer ce qui s'est passé dans l'esprit de la majorité des élèves de la classe?
- Ø à partir de la réaction de la majorité des élèves, pouvez-vous présumer/supposer ce que l'enseignant a pu/su et/ou n'a pas pu/su enseigner aux enfants?
- Ø qu'auraient dû faire les élèves? Quels sont les détails, les caractéristiques qui ont échappé aux élèves?
- Ø pouvez-vous citer les différents types de textes? Pouvez-vous citer les caractéristiques des différents types de textes?
- Ø comparez vos réponses en plénière...

Tableau synthèse de cette sous-partie du module

Ci-après, différents tableaux de classification de textes... Chaque étudiant-maître devra prendre le temps de lire ce tableau pour s'appropriier les différentes structures des textes. A ce niveau-là, il est recommandé de sélectionner, dans les manuels scolaires, les textes qui permettront une meilleure exploitation en lecture et en écriture pour les élèves.

Les caractéristiques et structures des différents types de textes

Texte narratif

Section de texte	Contenu de la section	Remarques
Texte narratif	Encore appelé récit	
Les sections :		
Situation initiale	Appelée également situation de départ , elle décrit les personnages, présente le temps, le lieu et le contexte de l'histoire	En général, les histoires, surtout celles qui ciblent les enfants, commencent avec la fameuse expression: Il était une fois...
Evènement déclencheur	Appelée également évènement perturbateur , elle présente l'évènement qui fait démarrer l'histoire	Souvent, cet élément perturbateur est introduit par l'expression: Un jour, ...
Réaction du héros	La réaction du personnage principal comprend ce que le personnage pense ou dit en réaction à l'élément perturbateur, et ce qu'il décide de faire concernant le problème central du récit	
Tentative pour trouver une solution	Dans cette section l'histoire consiste en l'effort que fait le personnage pour résoudre le problème	
Dénouement	Le dénouement dévoile les résultats fructueux – ou les résultats infructueux – de la tentative du personnage principal, c'est-à-dire la résolution du problème	
Fin	Cette section indique la conséquence à long terme de l'action du personnage...	En général, l'histoire peut se terminer avec la phrase: Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants , ou Ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours.... L'histoire comporte parfois également une morale formulée explicitement

Section de texte	Contenu de la section	Remarques
Texte descriptif		
Caractéristiques	Le texte présente un phénomène, un objet, un lieu, une personne... Il présente des informations sur un sujet en énumérant certaines de ses caractéristiques.	
	Les thèmes des textes descriptifs sont illimités : science, histoire, art, géographie, etc.	science, histoire, art, géographie, etc...
	L'intention de lecture est de s'informer, d'en apprendre davantage sur un sujet. On doit nommer le sujet.	Le sujet décrit doit être nommé
	Le vocabulaire utilisé est précis et neutre dans les paragraphes de description.	En général, le texte descriptif n'émet pas d'opinion ni de sentiment.
Les sections :		
Introduction	L'introduction est écrite en un seul paragraphe, et le sujet est présenté en trois temps a) sujet amené: présentation du sujet de façon générale, sans le nommer directement.	On intrigue le lecteur sans lui donner la réponse.
	b) sujet posé: identification précise du sujet du texte sous forme de phrase déclarative	En écrivant la phrase déclarative, l'auteur s'efforce de ne pas émettre d'opinion.
	c) sujet divisé: présentation des aspects qui seront abordés dans le texte.	
Développement	Un ou plusieurs paragraphes pour la description, avec un texte organisé, qui développent les idées principales du texte, et ces idées principales du texte peuvent aussi se subdiviser en plusieurs sous aspects, qui développent les idées secondaires du texte.	Les mots qui aident à organiser le texte: premièrement, tout d'abord, ensuite, enfin, deuxièmement , etc.
	Un paragraphe pour la justification du choix du sujet à l'aide d'au moins deux arguments pertinents.	Il faut d'abord et toujours un organisateur textuel

Section de texte	Contenu de la section	Remarques
<i>Module de Didactique du Français</i> Conclusion	Comme l'introduction, la conclusion est généralement présentée en un paragraphe, qui fait un rappel du sujet abordé. Le paragraphe peut se terminer avec une ouverture vers le lecteur.	La conclusion utilise également des organisateurs textuels, tels que : pour conclure, pour terminer, finalement, en conclusion, etc.... Le rappel du sujet abordé est généralement bref rappel, et l'ouverture peut être un souhait, question, opinion, hypothèse, recommandation, etc....
Texte argumentatif	L'auteur d'un texte de type argumentatif cherche, en exposant sa thèse, à convaincre son destinataire, à lui faire modifier son propre point de vue et à le faire adhérer au sien.	
Caractéristiques	Le texte argumentatif fait grand usage du raisonnement, qui peut être déductif, ou inductif	<ul style="list-style-type: none"> Ø déductif, qui va du général au particulier Ø inductif, qui va du particulier au général
	Le texte argumentatif fait également usage de démonstrations rigoureuses	La démonstration rigoureuse est marquée par une structure nette, repérable grâce aux articulations logiques dans le texte
	le développement d'un point de vue prenant en compte les opinions adverses	L'auteur du texte argumentatif privilégie souvent une position bien marquée
	L'énonciation des arguments révèle les positions opposées.	
Repérages des idées	Les questions qui aident à repérer les idées exposées dans un texte argumentatif: <ul style="list-style-type: none"> Ø quelle est la thèse soutenue? Ø quelle est celle qui est rejetée? Ø quels sont les arguments et les exemples en faveur de chacune ? 	Cette identification permet ensuite de dégager les étapes de l'argumentation : il faut s'appuyer sur les articulations logiques qui balisent le déroulement de la pensée, qui marquent le passage d'une idée à une autre et qui facilitent le repérage des arguments.
	Dans le texte argumentatif, il faut rechercher les mots qui expriment le thème principal traité , la problématique et ceux qui manifestent les thèses en présence .	Cela permet d'observer les différentes idées exposées (les arguments) pour les étayer et les démontrer ou pour les réfuter.
Structure et articulations:		
Introduction	Présentation du sujet (et de la position que l'auteur peut choisir de prendre)	Le texte argumentatif est entièrement construit pour aboutir à la modification du point de vue adverse.
Corps du texte	Le texte argumentatif s'appuie sur différents types d'articulations: <ul style="list-style-type: none"> Ø cause Ø conséquence Ø adjonction Ø opposition 	Le texte est marqué grammaticalement par des conjonctions de coordination et de subordination, par des procédés lexicaux tels que verbes ou expressions diverses, ainsi que par la ponctuation.
	Dans le texte argumentatif, l'énonciation introduit souvent le locuteur face à son destinataire...	Ce face-à-face permet le recours fréquent aux exemples illustratifs (pour faciliter la compréhension d'un argument exposé) ou argumentatifs (pour remplacer les idées abstraites).

2.5 La lecture-loisir à l'école: Accent sur la littérature jeunesse haïtienne

Objectif général:

Découvrir et exploiter la littérature jeunesse (haïtienne, caribéenne et francophone) dans des situations d'enseignement en salle de classe.

Objectifs de la sous-partie

- Ø Identifier les caractéristiques des livres de lecture loisir, selon le niveau d'enseignement des élèves
- Ø Créer/assembler/mettre sur pied un répertoire de livres de loisir et de littérature adaptés à l'âge des enfants (1^{er} et 2^{ème} cycles).

Mise en situation des étudiants-maîtres

Faire répartir les étudiants-maîtres en plusieurs groupes de cinq à six personnes. Demander de lire la situation problème de Maître Gérard et de l'école communautaire de Turgeau. Après la lecture, les différents groupes devront réfléchir aux questions ci-après et en plénière partager leurs réponses.

L'école communautaire de Turgeau voudrait mettre en place au sein de l'institution toute une politique axée sur la lecture loisir à l'école. Elle confie à maître Gérard le soin de préparer une liste de livres, de titres et de proposer à la direction de l'école des activités d'animation de lecture. Maître Gérard, fier de cette tâche confiée par la direction, se dirige vers des maisons d'édition et regarde dans les catalogues les différents manuels et livres proposés. Mais, au lieu de choisir des livres de lecture loisir ou des titres de littérature jeunesse, maître Gérard revient avec des manuels scolaires proposant des extraits de texte, de courtes histoires qui ne permettent pas réellement leur exploitation pour l'animation d'activités de lecture.

Questions pour la discussion :

1. Quelle a été l'erreur de maître Gérard?
2. Que feriez-vous à la place de maître Gérard?
3. Qu'auriez-vous demandé aux maisons d'édition?
4. Quelles solutions proposeriez-vous à maître Gérard et à la direction de cette école?

Structuration de la leçon par le formateur de formateur, apports/synthèse

Le formateur doit amener les étudiants-maîtres à comprendre que l'école doit donner une image positive et stimulante à la lecture. Si lire à l'école se résume toujours à ouvrir un manuel et à répondre par écrit à des questions sur un texte, les élèves auront du mal à imaginer toutes les facettes de la lecture. En effet, il y a des livres pour découvrir le monde, pour s'informer, voyager, pour rire, pour rêver, etc. A la différence, les manuels scolaires apportent des règles pour apprendre à lire et écrire. Pourtant, la lecture et l'écriture ont toutes deux à voir avec la compréhension. Ecrire régulièrement ajoute une dimension à la lecture. Lorsqu'on écrit un message, un texte, la finalité est de retrouver le sens de ce qu'on écrit.

Cependant, utilisé convenablement, un manuel peut se prêter à bien des activités. L'étudiant maître doit pouvoir, en utilisant un manuel, s'assurer de la variété des textes de lecture qu'il propose, utiliser les extraits retrouvés dans les manuels en encourageant les élèves à prendre connaissance du livre dont il est question en entier. Encourager un climat positif et favorable

à la lecture, tel est l'un des objectifs majeurs dans l'enseignement de la lecture. De plus, il s'agit de l'un des objectifs spécifiques selon le programme officiel des deux premiers cycles de l'école fondamentale (voir tableaux des programmes spécifiques dans ce document).

Mise en situation des étudiants-maîtres

Mme Lina enseigne en 4^{ème} année fondamentale. En faisant la lecture dans le livre Je lis et je parle, elle a voulu voir si les élèves avaient compris l'histoire qu'elle leur avait lue. Elle s'est mise à poser des questions sur les personnages, les lieux, etc. Mais, voulant être sûre que tout le monde avait bien compris, elle a voulu savoir pourquoi tel mot s'écrivait au pluriel, pourquoi tel autre mot avait une lettre majuscule, etc...

1. Quelle a été l'erreur de Mme Lina ?
2. Que feriez-vous à la place de Mme Lina ?
3. Quelles solutions proposeriez-vous à Mme Lina?

La littérature jeunesse

Mise en situation des étudiants-maîtres

En petits groupes de six étudiants-maîtres, citez, dans des genres différents, cinq livres/titres pour enfants qui ont été publiés depuis cinq ans.

Questions

1. Avez-vous eu des difficultés à trouver des titres ?
2. Combien de titres chaque groupe de six étudiants maîtres a pu proposer ?
3. Connaissez-vous les caractéristiques qui font d'un livre de lecture-loisir un titre de littérature jeunesse ?

Structuration de la leçon par le formateur de formateur, apports/synthèse

Après avoir établi la différence entre manuels scolaires et livre de lecture loisir, le formateur s'appuiera sur la définition de la littérature jeunesse pour amener les étudiants-maîtres à identifier les caractéristiques de cette littérature. Avec différentes appellations (littérature enfantine, littérature de jeunesse, livres de bibliothèques...), il s'agit de livres écrits pour le plaisir des enfants. L'école, d'une manière générale offre peu l'occasion de lire des livres de littérature jeunesse car la tendance générale veut qu'on les utilise après qu'on a fini le « travail » dans le manuel si on a du temps.

Tous les livres écrits pour enfants n'appartiennent pas pour autant à la littérature jeunesse. Pour qu'un livre soit considéré véritablement comme de la littérature pour enfant, il doit ajouter à la qualité de la vie, éveiller des sentiments, stimuler la pensée, favoriser la prise de conscience. Ceci dit, il doit traiter des sujets réels et authentiques pour que les textes qui y sont apportent à la qualité de vie de celui ou celle qui le lit.

Mise en situation des étudiants-maîtres

Après avoir présenté les critères de base de la littérature jeunesse aux étudiants-maîtres, le formateur présente une liste de livres/titres de littérature jeunesse haïtiens, caribéens et francophones aux étudiants-maîtres en demandant aux différents groupes d'analyser chacun cinq à six titres. L'exercice consiste à rechercher les caractéristiques qui feraient d'eux des livres de

littérature jeunesse. En plénière, chaque groupe devra présenter les titres retenus en expliquant et en justifiant le choix des raisons ayant porté à sélectionner ou à refuser un ou des titres. Au terme de cette portion du module, un répertoire d'au moins une vingtaine de titres devra être mis sur pied et disponible au sein de l'IFM pour les travaux d'animation d'activités de lecture.

2.6 Animation d'activités de lecture

Objectif général:

Comprendre l'importance d'animer des activités de lecture pour renforcer l'apprentissage de la lecture en salle de classe.

Objectifs de la sous-partie

- Ø Préparer des activités d'animation avec les livres de lecture du répertoire assemblé (les titres seront partagés entre les enseignants-maîtres/ Exemple – le cercle de lecture sur le livre *Amos et Boris*, de William Steig).
- Ø Partager des répertoires d'auteurs et de titres, selon le niveau d'enseignement...

Animation d'une activité de lecture

*Exemple d'animation de lecture à partir du titre *Amos et Boris*...*

Mise en situation des étudiants-maîtres

Le formateur demande aux étudiants-maîtres, en petits groupes, de lire le livre intitulé *Amos et Boris*, de William Steig.

Après cette lecture faite par le formateur ou encore un étudiant-maître, les questions suivantes peuvent être posées :

1. Quel est le thème principal abordé dans ce livre ?
2. Quelles réactions avez-vous face à l'écoute ou la lecture de cette histoire ?
3. A quelle activité se prête cette histoire selon vous ?
4. Ce livre peut-il être utilisé en salle de classe pour le renforcement de l'apprentissage de la lecture ? Si oui, à quel niveau selon vous ?

Structuration de la leçon par le formateur de formateur, apports/synthèse

« Un cercle de lecture est un dispositif didactique structuré au sein duquel les participants, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir des textes littéraires ou d'idées. Au-delà de la construction collective de significations, les interactions entre lecteurs doivent favoriser l'intériorisation par chacun de stratégies fines de compréhension et d'interprétation. Le formateur joue dans les cercles de lecture un rôle considérable: il organise, gère, anime, étaye les propositions des apprenants... ». Serge Terwagne

L'hypothèse derrière cette activité vient de la théorie développementale de Vygotsky (1985) citée par Terwagne : « les apprenants font d'abord l'expérience d'un ensemble particulier d'activités psychiques en présence de personnes plus expérimentées, et ce n'est que de manière progressive qu'ils parviennent à accomplir ces fonctions de manière autonome ». C'est ce qu'on appelle, selon la théorie de Vygotsky, la zone proche de développement, ce que le novice peut

réaliser tout d’abord avec l’aide d’un ou plusieurs experts comme prélude à l’intériorisation et à l’appropriation personnelle.

Pour mieux comprendre le déroulement d’un cercle de lecture, les étudiants-maîtres sont appelés à lire l’article tiré de la revue *Enjeux*, No 46, Décembre 1999 de Serge Terwagne, Annette Lafontaine et Sabine Vanhulle. Il est placé en annexe à ce module. La lecture simultanée de cet article ainsi que du livre de William Steig est fortement recommandée pour une meilleure compréhension de cette activité de lecture.

Le cercle de lecture est donc un des nombreux outils d’animation de la lecture. Selon le niveau d’enseignement, il peut prendre plusieurs formats : un même livre pour tous les membres d’un petit groupe, le même livre pour toute la classe, des livres différents dans chaque groupe.

Il existe plusieurs activités de lecture : la lecture faite aux élèves, le journal dialogué pour ne citer que ces deux-là. Un exemple du journal dialogué se trouve également dans l’article tiré de la revue *Enjeux* mentionnée plus haut.

Réinvestissement pour les étudiants-maîtres

Le formateur a la possibilité de demander d’utiliser soit les titres proposés ici pour l’animation d’un cercle de lecture, soit de demander aux étudiants-maîtres d’utiliser un des titres du répertoire créé précédemment pour cette activité. Chaque groupe d’étudiants-maîtres doit arriver à animer une activité de lecture (un cercle de lecture) ou une autre activité sous la supervision du formateur.

Titres proposés

Titres	Activité	Niveau d’enseignement
Je suis fou de Vava, Dany Laferrière	Cercle de lecture	3 AF /4 AF
La légende de Quisqueya, Margareth Papillon	Journal dialogué	5 AF/ 6 AF
La famille des Pitite Caille, Justin Lherisson	Journal dialogué, cercle de lecture	5 AF/ 6 AF
Album autour de la petite feuille, Tamara Durand	Lecture faite aux enfants	1 AF/ 2 AF
Contes D’Haïti, Odette R. Fombrun	Lecture faite aux enfants, journal dialogué,	Les deux cycles de l’EF
Contes d’Haïti, Mimi Barthelemy	Lecture faite aux enfants	Les deux cycles de l’EF
Contes des jardins du pays de Ti Toma, Tome 1 et 2, Deïta	Journal dialogué, cercle de lecture	5 AF/ 6 AF

L’exploitation de la fable

La fable, comme genre littéraire, est utilisée en Haïti de manière plutôt conventionnelle. Les élèves apprennent les fables par cœur et ceci à partir du troisième cycle de l’école fondamentale. Pourtant, la lecture de différents genres littéraires devrait permettre aux élèves d’être plus créateurs et de mieux comprendre et saisir le lien entre la lecture et l’écriture.

Mise en situation problème des étudiants-maîtres

En petits groupes de 4 à 5 étudiants-maîtres, lisez cette fable de Jean de la Fontaine en y ajoutant la partie dialogique absente. Pour y arriver, il faut se référer dans la narration à tout ce qui se rapporte à la demande. La ponctuation sera très utile.

LA CIGALE ET LA FOURMI

1. La cigale ayant chanté
2. Tout l'été
3. Se trouva fort dépourvue
4. Quand la bise fut venue :
5. Pas un seul morceau
6. De mouche ou de vermisseau.
7. Elle alla crier famine
8. Chez la fourmi sa voisine
9. La priant de lui prêter
10. Quelque grain pour subsister
11. Jusqu'à la saison nouvelle
12. « _____, lui dit-elle.
13. _____.
14. _____.
15. La fourmi n'est pas prêteuse.
16. C'est là son moindre défaut.
17. « _____ ?
18. Dit-elle à cette emprunteuse
19. --- _____
20. --- _____
21. --- _____ ? _____
22. --- _____ - ! _____

Une fois cette partie dialogique complétée, observez le pastiche (1) réalisé par une étudiante de niveau secondaire. Observez comment le texte imite à la fois la fable de La Fontaine et s'en éloigne. Essayez toujours en groupe, après sa lecture, d'écrire une fable « à la manière de..... » en vous inspirant du texte « L'élève et l'examen ».

L'ELEVE ET L'EXAMEN

L'étudiant ayant chôme
Toute l'année,
Se trouva fort dépourvu,

Quand l'examen fut venu.
Pas un mot de vocabulaire,
Pas une règle de grammaire.
Il alla pour chercher copie.
Chez un étudiant son ami,
Le priant de lui prêter,
Sa copie pour ne pas couler.
« Jusqu'à la fin de l'examen,
Je la cacherai, sois-en certain.
Aie pas peur du principal,
Crois bien que je m'en fiche pas mal ».
Mais l'ami n'est pas tricheur.
Malheureusement pour son copain.
Ni aujourd'hui ni tout à l'heure,
Il ne donnera un coup de main.
« Qu'as-tu fait cette année ? »
-- Je chômais, ne t'en déplaie.
-- Tu chômais, j'en suis fort aise.
Et bien, coule maintenant.

Linda Corriveau, tiré de la fable en exploitation, S. Pouliot

Structuration de la leçon par le formateur de formateur, apports/synthèse

Pour un renouvellement de l'enseignement de la lecture en intégrant la pratique conjointe lecture/écriture, Suzanne Pouliot (1998) a exploité les fables comme lieux de créativité chez les élèves. Pour créer l'esprit créatif chez les élèves, il suffit de compléter les fables en ajoutant les parties dialoguées, pour ensuite les parodier en respectant la structure de Jean de La Fontaine. Toujours selon cet auteur, cette façon d'aborder les fables est susceptible d'introduire une rupture avec la façon habituelle de penser la lecture/écriture plus spécialement en combinant et en réorganisant les éléments argumentatifs des textes lus afin de faire montre d'originalité lors des séances d'écriture.

(1) Pastiche: œuvre littéraire ou artistique dans laquelle l'auteur a imité la manière, le style d'un maître par exercice de style ou dans une intention parodique.

Réinvestissement pour les étudiants-maîtres

Le formateur devra proposer à chaque groupe d'étudiants-maîtres de réaliser son propre pastiche. Il serait souhaitable de commencer avec les premières fables de Jean de la Fontaine (le loup et l'agneau, le corbeau et le renard...). En salle de classe, ces premières fables peuvent être utilisées en 3 et 4ème années fondamentales pour aller progressivement vers la fin du deuxième cycle.

Pour les élèves de deuxième et de troisième années fondamentales, il est suggéré d'utiliser une autre version des fables de La Fontaine ré-écrite par Maël Fouchard des éditions Deschamps (La cigale et la fourmi, Le loup et l'agneau).

Bibliographie

Demers, Claire et Ginette Tremblay (1992)

Pour une didactique renouvelée de la lecture : du cœur, des stratégies, de l'action... , Collection Guide pédagogique: S'outiller et lire pour de vrai, Editions L'Artichaut, février 1992, Québec, Canada

Giasson, Jocelyne (1995)

La Lecture – De la Théorie à la Pratique, Editions Gaëtan Morin Éditeur, 1995, Québec, Canada et Paris, France

Giasson, Jocelyne ; Thériault, Jacqueline (1983)

Apprentissage et enseignement de la lecture, Les Editions Ville-Marie, Québec

Maiga, Amidou (dir), mars 2011

Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie, Guide du Formateur : Haïti (niveau préscolaire), OIF

Chaudenson, Robert (dir), 2008

Didactique du français en milieux créolophones, Outils pédagogiques et formation des maîtres, Institut de la francophonie, Editions L'Harmattan

Simard, C (1997)

Eléments de didactique du français langue première, ERPI

Groupe de Réflexion et d'Action pour une Haiti Nouvelle – GRAHN (2013)

Un aménagement linguistique pour le développement du peuple haïtien : bilinguisme équitable différencié et la valorisation du créole, rédigé par le Comité Culture, langues et patrimoine.

Savain, E. Roger (1995)

La langue haïtienne en dix étapes, Imprimerie le Natal, Port-au-Prince, Haïti

Steig, W. (2002)

Amos et Boris, Editeur Gallimard jeunesse, Collection Folio Benjamin

Articles

Terwagne, Serge, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine

Lectures interactives d'Amos et Boris. Pour un apprentissage par étayage de l'interprétation d'œuvres littéraires, in Enjeux No. 46, décembre 1999

Denyer, Monique

La lecture comme processus cognitif complexe et comme acte de communication, in Enjeux No. 36, décembre 1995.

Sites consultés

www.erudit.org: les fables : lieux de créativité article de Suzanne Pouliot, Québec Français No 101 (1996), p.28-31 ; document téléchargé le 21 octobre 2013

<http://users.swing.be/saintpaul/cycle%205-8/PRATIQUES%20FAVORISANT%20LA%20REUSSITE%20DE%20L.pdf>, téléchargé le 17 décembre 2013

NEP / FP2 / Pédagogie du français cycle 2 / Historique des méthodes de lecture [Joëlle Lucas](#) téléchargé le 12 novembre 2013

http://www.csbe.qc.ca/prjetrd/doc_projet/lire_pouvoir_action_ext.pdf

3. Production écrite

3.1 La production écrite : enjeux et méthodes (3h)

Objectifs

- Être capable d'établir les liens entre la communication orale, la lecture et la production écrite.
- Être capable d'élaborer des tâches d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte de l'hétérogénéité sociolinguistique de la classe.
- Être capable de fabriquer le matériel pédagogique nécessaire à l'enseignement-apprentissage visé.
- Être capable de conduire les apprenants des 1^{er} et 2^{ème} cycles du Fondamental à l'acquisition des compétences réelles en production écrite.

Mise en situation-problème de l'étudiant-maître

Diviser le groupe d'étudiants-maîtres en quatre (4) sous-groupes. Chaque groupe réalise une activité à partir de quatre textes proposés. Chaque texte ne devra pas dépasser une page. Les textes peuvent être des extraits d'œuvres littéraires, d'articles de journal, de manuels scolaires traitant de sujets divers. Les quatre textes sont de natures différentes et correspondent aux types d'écrits que les futurs enseignants auront à enseigner aux élèves : narratif, descriptif, informatif...

Les quatre textes sont en quatre langues différentes. L'une d'entre elles au moins, le créole, a fait l'objet d'une acquisition en milieu naturel. Le français, l'anglais et/ou l'espagnol ont été appris en milieu scolaire, tandis que l'une est inconnue aux scolarisés haïtiens (italien, portugais,...). Ils sont distribués aux groupes, selon les modalités suivantes : un texte en créole, français, anglais et un autre dans la langue inconnue.

Tâches et activités des étudiants-maîtres

Demander aux étudiants-maîtres de lire et de préparer un petit résumé de chacun des textes en trois ou quatre phrases. Une période de 15 à 20 minutes leur est accordée pour réaliser ces deux activités.

Recueillir les impressions des étudiants-maîtres sur les activités proposées. Leur laisser la possibilité d'exprimer leur difficulté par rapport aux textes et les amener surtout à formuler leur réaction par rapport à la langue inconnue.

Il est probable que les prises de parole concerneront principalement le texte en anglais et celui dans la langue inconnue. Il n'est pas sûr qu'un groupe s'aventure à produire un résumé de ce dernier. Si c'est fait, le formateur devra lui-même déclarer son incapacité à évaluer le travail produit et ce sera également un point de l'analyse.

Chaque groupe devra désigner un rapporteur qui lit le texte dans la langue connue, affiche (si possible) et présente le résumé produit.

Les étudiants-maîtres doivent analyser et discuter les différents résumés pour évaluer leur conformité avec le contenu et le type de texte reçu.

Il ne s'agit pas, à ce stade, d'indiquer les meilleurs travaux mais d'accompagner la prise de conscience des capacités mobilisées en lecture, écriture, grammaire, ...pour réaliser les deux activités. Vu l'importance de l'activité qui doit générer des réflexions sur lesquelles le groupe reviendra tout au long de la formation, il est conseillé d'accorder le temps nécessaire à sa réalisation. La participation maximale des étudiants-maîtres doit être visée.

Structuration de la situation par le formateur, apport notionnel...

Une synthèse des activités menées devrait faire apparaître les éléments suivants :

- Ø Les connaissances qui se manifestent par la capacité à reconnaître, identifier les mots ainsi que les compétences en matière textuelle et typographique qui rendent possible la lecture et l'écriture.
- Ø Les connaissances préalables qui sont mobilisées dans la production écrite : la compréhension du principe alphabétique, la connaissance des correspondances entre graphèmes, phonèmes et forme orthographique des mots...

Le texte en langue (totalement) étrangère a une fonction particulière dans cet exercice. Il doit illustrer les difficultés qu'il y a à entrer dans une langue inconnue et être utilisé pour sensibiliser et faire réfléchir les étudiants-maîtres sur la situation des apprenants haïtiens qui débutent leur apprentissage du français oral et écrit en milieu scolaire.

Trois questions sont introduites pour approfondir la réflexion sur la production écrite, les enjeux qui l'entourent, les méthodes et les stratégies éprouvées, et la posture de l'enseignant en charge de cet enseignement : Qu'est-ce qu'écrire ? Pourquoi écrire ? Comment apprendre à écrire ? Des exemples concrets devront illustrer le développement de ces points au cours de la formation.

Qu'est-ce qu'écrire ?

Le mot « écrire » renvoie à trois types d'activités : le tracé de formes tels le dessin, les lettres alphabétiques (Graphie), la reproduction de formes, lettres, mots, phrases et textes (Copie), l'élaboration ou la production d'un texte (Conception). Un apprenant est amené au cours de son parcours scolaire à réaliser l'ensemble de ces tâches qui constituent des indicateurs de sa progression intellectuelle.

La production écrite est en lien direct avec la production orale et la lecture. Un apprenant ayant des compétences réelles à l'oral entre plus facilement dans l'écrit. Les capacités de structuration du discours et de clarté dans l'énonciation y sont réinvesties. Cependant, ces considérations ne remettent pas en question les différences fondamentales qui existent entre la production orale et la production écrite. Cette dernière se caractérise par un ensemble d'aspects techniques propres tels : le maniement d'un instrument scripteur (crayon, stylo, clavier...), la calligraphie de l'écriture liée (affiches pour illustrer), la posture adéquate à la formation de lettres visibles,... Il faut noter, à ce sujet, que l'enseignant doit veiller à placer les gauchers à gauche du banc dans les salles de classe. (Cf. Voir annexe) De même que les compétences communicatives orales, la lecture qui contribue au renforcement des capacités grammaticales, à l'enrichissement du vocabulaire, à la fixation de la graphie participe de la construction des compétences en écriture. Il est largement admis qu' « enseigner la lecture

sans enseigner simultanément l'écriture rend plus difficile l'acquisition du langage écrit et plus précaire sa conservation. »²⁴

Les spécialistes considèrent l'écrit comme une activité plus analytique que la lecture. Il fait appel à la maîtrise des correspondances entre phonèmes et graphèmes. L'écrit est à la fois « un processus distancié de production de langue »²⁵ et « un processus organisé qui implique la « décentration » de l'émetteur »²⁶, autrement dit la capacité à objectiver la langue, à la mettre à distance de soi. Cette capacité qui ne s'installe que sur la durée fait appel à des connaissances bien installées en grammaire, vocabulaire, orthographe, typologie textuelle... Dans le cadre des activités initiées en début de cours, l'ensemble de ces éléments ont été mobilisés pour rendre possible leur réalisation.

Par conséquent, il convient d'être conscient de la complexité de l'acte d'écrire et du fait que la construction de compétences réelles en production écrite suppose un temps relativement important, le respect du rythme d'apprentissage des apprenants, un accompagnement plus ou moins personnalisé de cet apprentissage...

Pourquoi écrire ?

Deux raisons principales favorisent la production d'écrits : la nécessité ou le besoin d'interaction sociale, la nécessité ou le besoin de création. Certains auteurs considèrent une troisième raison qui serait le besoin d'outils de travail. Dans ce dernier cas, l'écrit viserait à « organiser le travail, faciliter l'écriture ou encore faire progresser la construction des savoirs dans toutes les disciplines. »²⁷

Selon que les écrits sont réalisés dans des conditions de productions naturelles ou institutionnelles, ils charrient des enjeux de type social ou formatif. Les enjeux sociaux renvoient essentiellement à la finalité communicative de l'écrit. Ce dernier prend alors différentes formes en relation avec les contextes qui déterminent leur production : lettre, mémo, vœux... Tandis que les enjeux formatifs renvoient à la finalité didactique et pédagogique de l'objet en question. Savoir bien écrire est une condition de réussite scolaire. C'est la forme sous laquelle se présente la plupart des évaluations dans le système scolaire.

La production écrite dans l'approche communicative

L'expression est une forme d'action qui implique deux catégories de personnes : un émetteur et un destinataire (Cf. Voir le cours sur l'Approche communicative). L'information à donner ou à recevoir est l'élément central de la relation existant entre les deux. Les échanges oraux et écrits résultent donc d'un manque à combler. Ecrire dans cette perspective ne peut être considéré comme un acte gratuit mais comme une action pour aboutir à quelque chose. Ceci est un point capital à prendre en compte dans les types d'activités de production écrite qui seront proposées aux apprenants.

Exemple : 2^{ème} année (activités d'enseignement et d'apprentissage) 1.1.3 « faire écrire deux ou trois phrases à partir d'une scène ou d'une image observée »²⁸. L'activité ne doit pas porter sur une scène ou une image rêvée mais bien sur des éléments vécus pour pouvoir faire sens. Mais la formulation de la consigne à toute son importance également. On ne dira pas aux

²⁴ L. Lurçat, La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs, Paris, F.X. De Guibert, 1998. www.lire-ecrire.org/...lecture...l'écriture/.

²⁵ ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/rtf/ecriture_tatonnee.rtf

²⁶ Idem

²⁷ www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/.../02a0109.pdf

²⁸ Institut Pédagogique National, Ministère de l'Éducation Nationale (s.d.), Curriculum de l'École Fondamentale. Programme détaillé 2^{ème} année, Deschamps, Port-au-Prince, p.30.

apprenants : décrivez la salle de classe mais de décrire la salle de classe à quelqu'un. Il faut construire le contexte communicatif.

Qu'importe la démarche utilisée pour construire les capacités visées, il est conseillé aux enseignants de créer une ambiance qui installe l'apprenant dans un vrai contexte de production. Il faut éviter de présenter l'écrit comme un prétexte pour l'apprentissage, bien que la pratique de la notation en vigueur dans le système scolaire puisse, au départ, conditionner l'atmosphère générale de la classe. En effet, les apprenants haïtiens, pressurés par l'école avec les menaces d'expulsion, de redoublement..., et la famille avec les punitions associées à chaque mauvaise note, abordent très tôt tout apprentissage avec la crainte de l'échec.

Ceci introduit la question de l'évaluation de l'apprentissage dans le cadre des activités de production d'écrits. Les savoirs sont construits par étapes et les activités de base qui contribuent à installer les compétences nouvelles ne devraient pas faire l'objet d'une notation. Une bonne partie de la première année doit viser essentiellement à développer le goût de l'écriture (donc de la lecture) chez l'apprenant. Ce changement dans les pratiques de classe devrait installer une atmosphère de travail plus détendue, l'apprenant se rendant compte de l'intérêt réel de l'enseignant pour ses productions. (Cf. Voir les documents sur l'évaluation).

Comment apprendre à écrire ?

L'entrée dans l'écrit obéit à différentes modalités, en fonction du cycle de formation et des réalités sociolinguistes de l'environnement considéré. Dans le cas des apprenants haïtiens qui font leur entrée dans l'écrit d'expression française en 2^{ème} année du premier cycle de l'École fondamentale, il faut tenir compte des acquis précédents, en production écrite, dans la langue première ainsi que des acquis en communication orale, dans la langue seconde. Les méthodes éprouvées seront appliquées mais le temps à consacrer aux différentes activités doit faire l'objet d'une réflexion particulière. Par exemple, il ne sera pas toujours nécessaire de s'attarder sur la reproduction des lettres ou des syllabes avec ces apprenants. La production écrite en tant qu'activité graphique occupera une place moins importante dans cet enseignement.

Trois grandes méthodes sont, en règle générale, utilisées pour construire les compétences en production écrite chez les apprenants des 1^{er} et 2^{ème} cycles :

- Ø Copie : mots, phrases, textes. Les activités de copie contribuent à installer les capacités d'association des graphèmes, des phonèmes et des formes orthographiques. Elles participent de l'enrichissement du vocabulaire et, à un niveau plus avancé, de la fixation de principes grammaticaux et de savoirs inhérents à l'organisation des textes. Il ne convient pas de réduire les activités de copie à un acte mécanique, construire du sens est une part non négligeable de l'apprentissage.

Exemple : 2^{ème} année (suggestions d'activités d'enseignement et d'apprentissage) 1.1.2
« Faire écrire des phrases produites pendant les séances de lecture, lors de la découverte de nouvelles lettres ou de nouveaux sons. (Voir contenu lecture) »²⁹

- Ø Production assistée : dictée, paniers de mots, projet d'écriture défini par/avec l'enseignant, guide de rédaction, modèles à reproduire,... Ces activités plus élaborées constituent une phase intermédiaire de l'entrée dans l'écrit. Les apprenants gagnent en autonomie mais bénéficient encore de forme de guidance de l'enseignant. La dictée, par exemple, présente l'avantage de permettre la fixation orthographique, le placement en contexte de notions abordées dans les cours précédents, l'observation d'une règle grammaticale, entre autres.

²⁹ Curriculum de l'École Fondamentale, Op.cit.

Exemple : 3^{ème} année (Objectifs spécifiques) « Produire des phrases d'après un modèle donné contenant une structure étudiée à l'oral utilisable à l'écrit »³⁰

- Ø Production autonome : élaboration de plan de rédaction, élaboration de certains types de textes (descriptif, narratif, ...) tels que circonscrits dans le curriculum de formation. Cette phase est abordée de manière systématique vers le début du second cycle.

Exemple : 6^{ème} année (Suggestions d'activités et d'enseignement apprentissage) 1.1.3 « Demander à l'élève de rédiger un court texte pour décrire un objet de son choix, un lieu ou une personne. »³¹

Ces trois modalités d'enseignement-apprentissage de l'écrit sont présentes dans le curriculum de français de l'École fondamentale haïtienne dans la rubrique Suggestions d'activités d'enseignement et d'apprentissage. Le tableau qui suit rend compte des objectifs et des contenus en production française que les activités mises en œuvre doivent permettre d'atteindre et de réaliser.

³⁰ Institut Pédagogique National, Ministère de l'Éducation Nationale (s.d.), *Curriculum de l'École Fondamentale. Programme détaillé 3^{ème} année*, Deschamps, Port-au-Prince, p.36.

³¹ Institut Pédagogique National, Ministère de l'Éducation Nationale (s.d.), *Curriculum de l'École Fondamentale. Programme détaillé 6^{ème} année*, Deschamps, Port-au-Prince, p.31.

Programme de formation en production écrite de l'Ecole fondamentale : 1^{er} et 2^{ème} cycles.

Années	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques	Contenus
2 ^{ème}	Rédiger un court texte	Rédiger des phrases simples Rédiger de petits textes Produire des phrases à partir d'un modèle donné.	Phrases ou textes courts (consignes, résumés, souhaits, vœux...)
3 ^{ème}	A la fin de la 3 ^{ème} année l'élève sera capable de produire de courtes phrases grammaticalement correctes et des petits textes cohérents	Produire des phrases d'après un modèle donné contenant une structure étudiée à l'oral utilisable à l'écrit. Produire des phrases liées à une situation donnée. Produire des petits textes répondant à des intentions diverses.	Textes courts (consignes, résumés, description, narration) Phrases déclaratives (affirmatives et négatives), interrogatives, exclamatives. Repères spatio-temporels.
4 ^{ème}	Amener l'élève à produire, dans des situations pratiques, de courts textes répondant à diverses intentions de communication. Développer et entretenir chez l'élève le goût d'écrire.	Construire des phrases grammaticalement correctes à partir de groupes organisés. Former des phrases grammaticalement correctes en complétant un ou plusieurs groupe(s) fonctionnel(s) donné(s). Produire des phrases d'après un modèle donné en respectant l'organisation générale de la phrase modèle. Produire des phrases correctes liées à une situation donnée. Produire de courts textes répondant à des intentions diverses. Employer correctement les signes usuels de ponctuation.	Phrases simples (affirmatives, négatives, interrogatives, exclamatives, impératives) Textes courts (narratifs, descriptifs ou informatifs) Les signes de ponctuation (point, virgule, interrogation, exclamation, deux points)
5 ^{ème}	Amener l'élève à produire, dans des situations pratiques, de courts textes répondant à diverses intentions de communication. Développer et entretenir chez l'élève le goût d'écrire.	Produire des phrases grammaticalement correctes à partir d'éléments non organisés. Produire des phrases grammaticalement correctes en utilisant des indices données. Produire des phrases grammaticalement correctes respectant l'organisation générale du modèle de phrase donné. Produire des textes courts à caractère narratif. Produire de courts textes à caractère descriptif. Produire de courts textes à caractère informatif. Produire de courts textes à caractère personnel. Produire de courts textes à caractère impératif.	Différents types de texte pour diverses situations de communication (billets, vœux, lettres, essais, comptes-rendus, projets, définitions de mots, consignes, Production à partir de structures déjà vues à l'oral et en lecture.
6 ^{ème}	Amener l'élève à produire, dans des situations pratiques, de courts textes répondant à diverses intentions de communication. Développer et entretenir chez l'élève le goût d'écrire.	Produire de courts textes à partir de modèles ou d'indications précises. Rédiger un texte d'après un plan proposé. Rédiger des lettres amicales pour des intentions diverses. Rédiger des lettres formelles répondant à des intentions diverses. Préparer le compte-rendu de ses activités. Elaborer un plan pour la rédaction d'un texte.	Textes divers à caractères descriptifs, narratifs. Lettres formelles et amicales.

Il convient à ce stade de faire le point sur la question de l'hétérogénéité des groupes-classes et des contraintes que cette réalité suppose pour l'atteinte des objectifs visés pour l'ensemble des apprenants.

Les étudiants-maîtres devront être sensibilisés à cette réalité qui influe sur l'apprentissage en Haïti comme ailleurs. Tout groupe est hétérogène en ce qu'il est constitué d'individus doté de capacités et d'histoires différentes. En Haïti, cette donnée naturelle est aggravée par la diversité sociolinguistique et ce qu'elle charrie comme préjugés, stigmatisation des uns et des autres... Beaucoup d'apprenants haïtiens ne feront usage du français que dans un contexte scolaire, les étudiants-maîtres devront tenir compte de cette réalité et des compétences éventuellement moindres de ce groupe par rapport à un autre qui évolue dans un environnement francophone.

Il est important de former les étudiants-maîtres à la prise en compte de cet aspect. Ils doivent apprendre à gérer le même objectif et les mêmes activités en restant attentifs à la diversité du groupe-classe. Les stratégies d'enseignement-apprentissage à déployer doivent permettre à la fin des deux cycles de l'Ecole fondamentale d'aboutir à un groupe non pas homogène mais avec un certain nombre d'aptitudes et de capacité de faire bien installés chez tous les apprenants.

Ø Modalités d'évaluation

L'évaluation formative prendra deux formes.

Il sera demandé aux étudiants-maîtres répartis en 4 sous-groupes d'analyser la partie du curriculum correspondant à la production écrite pour la 2^{ème} année fondamentale. Ils auront à classer les différents types d'activités proposées en fonction des trois grandes méthodes d'entrée dans l'écrit. Si certaines activités ne relèvent d'aucune d'elles, ils devront en faire un groupe spécifique pour les mettre en discussion.

Les groupes, deux par deux, compareront leur classification pour parvenir à un travail commun. Les deux propositions ainsi obtenues feront l'objet d'un exposé devant le groupe-classe pour une discussion plus générale.

De façon individuelle, chaque étudiant-maître répondra aux questions suivantes qui devront lui permettre de revenir sur certains éléments clés du cours.

- s En quoi de bonnes compétences à l'oral permettent une meilleure entrée dans l'écrit ?
- s En quoi la production écrite est-elle différente de la lecture ?
- s Quelles sont les différentes modalités d'enseignement de l'écrit ?
- s En quoi la constitution d'un vrai contexte de production d'écrits facilite-t-elle l'apprentissage ?
- s À quels types de difficultés peut être confronté un apprenant créolophone dans sa production d'écrits en français ?
- s Pourquoi faut-il tenir compte de l'hétérogénéité du groupe-classe ?

Ø Supports pédagogiques

Tableau alphabétique, curriculum officiel, affiches, textes, cahiers, feuilles, crayons, tableau, craie ou feutre...

Ø Réinvestissement par l'élève-maître

Demander aux étudiants-maîtres par petits groupes de faire une proposition de tâche de production écrite pour des apprenants de 2^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} années, à partir des instructions du curriculum de l'Ecole fondamentale.

Lecturien à ce stade de faire le point sur la question de l'hétérogénéité des groupes-classes et Carole Tisset, Renée Léon, Enseigner le français à l'école, Paris, Hachette éducation, 1992, pp. 53-59, rééd. 2010.

Laurence Lentin, Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit, Esf-éditeur, 2009, pp. 64-70.

Modèles d'activités pour cet enseignement-apprentissage à l'Ecole fondamentale.

2ème année

Activités de copie et de transcription.

Ces activités concerneront en particulier les phonèmes qui, parce qu'ils admettent différents graphèmes et formes orthographiques, présentent des difficultés pour les apprenants dans la transition de l'écrit en créole à l'écrit en français.

Les activités : copie, épellation, dictée, réutilisation dans des petites phrases courtes.

3ème année

Produire un document à partir modèle/ réécriture de textes en changeant les mots.

- a) Des activités de réécriture peuvent être menées à partir des deux comptines ci-dessus, en changeant le nom des objets et des animaux au cœur de chaque texte, l'apprenant pourra aussi changer les verbes utilisés et d'autres noms.

Maman les p'tits bateaux

Maman les p'tits bateaux
Qui vont sur l'eau Ont-ils des jambes ? Mais
oui, mon gros bêta S'ils
n'en avaient pas
Ils ne march'raient pas.

Allons droit devant eux
Ils ont fait le tour du monde
Mais comme la terre est ronde
Ils reviennent chez eux.

Maman les p'tits bateaux
Maman les p'tits bateaux
Qui vont sur l'eau
Ont-ils des jambes ?
Mais oui, mon gros bêta
S'ils n'en avaient pas
Ils ne march'raient pas.

La semaine des canards

Lundi

Les canards vont à la mare, mare, mare...

Mardi

Ils s'en vont jusqu'à la mer, mer, mer...

Mercredi

Ils organisent un grand jeu, jeu, jeu...

Jeudi

Ils se promènent dans le vent, vent, vent...

Vendredi

Ils se dandinent comme ça, ça, ça...

Samedi

Ils se lavent à ce qu'on dit, dit, dit...

Dimanche

Ils se reposent et voient la vie en rose...

La semaine recommence demain, coin, coin...

- b) Dictée à l'adulte de comptines ou autres types de discours. Les apprenants peuvent demander à l'enseignant d'écrire des phrases ou des mots qui leur semblent difficiles, dans le cadre d'activités planifiées de ce type. Des petits textes tirés de leur manuel de lecture peuvent être dictés à l'enseignant.

4^{ème} année

Production assistée (canevas pour produire un mémo, un souhait...)

- a) Description de l'environnement de l'école, de la classe ou du quartier.

Production autonome d'un petit texte à partir d'un canevas proposé.

Par exemple : **Mon école**

- s La rue
- s Les arbres
- s Les animaux
- s Les marchands
- s La cour
- s Les bâtiments
- s L'ambiance

b) Production d'une carte pour souhaiter bon anniversaire à un ami.

Canevas proposé

- s Chère.....
- s Contexte (l'occasion)
- s Expression des vœux
- s Salutations affectueuses
- s Signature

5^{ème} année

Activités de renforcement sur les capacités de production de phrases et de textes.

6^{ème} année

Production autonome (plan pour décrire ou raconter quelque chose).

3.2 La production écrite, l'orthographe et le vocabulaire (4h)

Objectifs

- Être capable d'appliquer des méthodologies permettant à l'apprenant d'acquérir les compétences nécessaires pour bien orthographier les mots dans sa production.
- Être capable d'élaborer des activités d'enseignement-apprentissage facilitant l'acquisition effective du vocabulaire correspondant au niveau scolaire des apprenants.
- Être capable de conduire l'apprenant à une utilisation adéquate du vocabulaire.
- Être capable d'apprendre à l'apprenant à écrire correctement un court texte et à enrichir son vocabulaire dans différentes situations de communication.
- Être capable de développer des activités pour remédier aux problèmes d'interférence lexicale dus aux deux langues en présence.

Mise en situation de l'étudiant-maître

Donner aux étudiants-maîtres un texte court (un à trois paragraphes) ne dépassant pas une demi-page et contenant des mots mal orthographiés soulignés. Laisser quelques fautes sans soulignement peut être tout aussi intéressant, dans la mesure où il peut porter le groupe-classe à s'intéresser au repérage de fautes. Il faudra aussi s'assurer que les fautes signalées relèvent respectivement des trois types de difficultés orthographiques inventoriés dans la langue française.

Le choix d'un texte doit de préférence se baser sur le moment du déroulement du cours (ouverture d'année académique, temps de récolte, approche des fêtes de fin d'année, des vacances de pâques et d'été, périodes de grande compétition, ...), l'environnement immédiat des apprenants, les préoccupations du groupe d'âges de la classe, les exigences du curriculum à différents niveaux, ... Le texte choisi peut, par ailleurs, être un texte d'auteur de types : descriptif, narratif, explicatif ou argumentatif.

Tâches et activités des étudiants-maîtres

En tenant compte du nombre d'étudiants-maîtres composant la classe, les subdiviser en groupes (en quatre, par exemple) pour l'accomplissement des tâches. Faire lire le texte sélectionné et demander aux étudiants-maîtres de :

Groupes 1 et 3 :

- a. identifier les (trois ou quatre) mots mal orthographiés non signalés ;
- b. proposer des corrections pour chacune des fautes ;
- c. qualifier chacune d'elles au regard des différents types d'orthographe.

Groupes 2 et 4

- a. identifier les mots qui leur sont inconnus ;
- b. chercher le sens des mots nouveaux y compris à l'aide d'un dictionnaire ;
- c. dire si certains d'entre eux renvoient à un même thème par leur sens (champ lexical) ;
- d. indiquer la catégorie grammaticale à laquelle appartient chacun de ces mots.

Puis, organiser la mise en commun des travaux de chacun des groupes. Au besoin, faire corriger les réponses proposées par les pairs. En ce sens, inviter les groupes 2 et 4 à réagir aux propositions des groupes 1 et 3 et vice versa. Noter les propositions de réponses et de corrections

pour l'exploitation ultérieure et les fixations nécessaires. Modérer la discussion de manière à favoriser l'obtention des résultats escomptés dans le temps imparti.

Exploitation de l'étudiant-maitre et du formateur

Sélectionner quelques uns des mots mal orthographiés dans les travaux des étudiants-maîtres ainsi que les mots nouveaux qu'ils ont identifiés. Leur demander de trouver trois ou quatre mots de même famille pour chacun des termes sélectionnés préalablement.

- a. Les découper en leurs différentes syllabes, puis regrouper les mots ayant des syllabes identiques ;
- b. Donner les homophones des mots qui en ont ;
- c. Expliquer les rapports phonème/graphème dans ces différents mots pour souligner le fait qu'en français un son peut s'écrire de différentes manières.

Dans un second temps, donner aux élèves-maitres un texte d'auteur choisi en relation avec le thème de la mise en situation. Le texte peut être de différents types : narratif, descriptif ou explicatif. Faire lire le texte, notamment à haute voix, puis leur demander de souligner les mots inconnus. S'ils connaissent déjà tous les mots du texte, passer à l'activité suivante.

Leur demander de le terminer en produisant un paragraphe de trois à quatre phrases environ.

A la fin de la rédaction, leur demander d'interchanger les travaux pour la correction. Chacun se fera corrigé par le voisin. Ensuite, choisir 3 des travaux des étudiants-maîtres pour revoir la correction et renforcer le travail de production en relation avec la maîtrise de l'orthographe et l'acquisition du vocabulaire.

Structuration de la situation par le formateur, apports notionnels ...

A ce stade du cours, faire le bilan des activités précédentes et revenir sur les points saillants en insistant sur les notions à fixer théoriquement. Les activités réalisées jusqu'ici devront permettre aux étudiants-maîtres de prendre conscience de la valeur de l'orthographe dans la lecture et la production écrite, d'identifier et de distinguer différents types d'erreurs possibles, de les lier au défaut d'application (à l'inobservance) de différentes normes orthographiques. Les étudiants-maîtres sont alors invités à réfléchir sur ces normes, à comprendre leur mise en œuvre et à se préparer à conduire les élèves des 1^{er} et 2^{ème} cycles du fondamental à une acquisition méthodique de l'orthographe. C'est aussi le moment de les porter à comprendre les enjeux et les profits d'une bonne acquisition des mots les plus essentiels du vocabulaire du français.

L'orthographe

L'orthographe, code qui régit la manière d'écrire correctement une langue, permet d'en transcrire les sons par des signes graphiques précis et d'en comprendre le fonctionnement. L'orthographe française est, à ce titre, une partie de la grammaire française. Or, en français, « ce qu'on entend » ne renvoie pas forcément à « ce qu'on voit ». Un son peut admettre plusieurs graphies. Ce qui rend la maîtrise de la langue encore plus exigeante à l'écrit. Autrement dit, avoir une maîtrise du français parlé n'implique pas automatiquement la maîtrise de l'écrit. Mais, la première constitue un bon point de départ pour la seconde. Si cela doit fonctionner pour un apprenant déjà francophone, il l'est moins pour un apprenant créolophone arrivé en classe de production d'écrits en français. D'ailleurs, le « curriculum du fondamental » bien conscient, entre autres, de cette particularité du français en fait un élément récurrent de l'apprentissage, de

la 2^{ème} à la 5^{ème} année³². Le curriculum recommande explicitement aux enseignants de l'Ecole Fondamentale d'habituer l'élève à rester attentif à la distinction qui s'impose.

Les règles de fonctionnement du français en structurent l'orthographe en trois types d'orthographe, que Gilberte Niquet appelle « les composantes de l'orthographe »³³. Il s'agit de l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage et l'orthographe phonétique. Ce sont des catégories de règles dont l'inobservance est à la source de nombreuses difficultés de transcription correcte des mots en français. La maîtrise des mécanismes de fonctionnement que définissent ces catégories est donc indispensable à la capacité d'écrire correctement le français. Dans le présent cours, il faudra insister davantage sur les deux dernières, puisqu'un autre cours prend en charge la première (cf. supra).

L'orthographe grammaticale se définit par les variations inhérentes à la conjugaison des verbes et d'autres faits grammaticaux, comme la variation des noms et des adjectifs en genre et en nombre. Dans un cas comme dans l'autre, ces changements sont sources de nombreuses fautes.

L'orthographe d'usage, considérée comme la plus complexe de toutes, englobe les difficultés orthographiques relevant du lexique dont la grande variation graphique est liée en général à la diversité des étymons. Par exemple, des mots terminés en [ar] présentent une orthographe différente à la terminaison (renard/radar) à cause de leurs origines étymologiques différentes (ancien français « art »/anglais)³⁴.

*Observons*³⁵

Sylvie se prépare à partir en vacances. Elle songe aux **amitiés**³⁶ qui risquent de s'effacer, aux **inimitiés** aussi, qui s'oublieront peut-être. Sur la **jetée** d'Arcachon, les amis du lycée seront hors de portée. On verra si l'**amitié** résiste à l'absence et à l'éloignement. C'est une épreuve pour la sincérité des sentiments.

Christine, qui est bien **exaltée**, pourrait bien m'oublier, murmure Sylvie.

« Pensons à préparer les valises », coupe tante Jeanne, tandis qu'elle fait la **pâtée** de Pollux.

Cherchons

1. Faites la liste des noms féminins du texte terminés par **-té, -tée, -tié**. Classez-les en trois colonnes.
2. Examinez les noms en **-tée**.
3. Cherchez des noms féminins formés avec un radical et un suffixe en **-té, -eté, -ité**. (Par exemple, avec les radicaux : **fier, pur, brutal**).
4. Observez les noms féminins amitié et inimitié. Deux autres noms féminins, qui ne sont pas dans le texte, se terminent également par **-tié**. Cherchez-les (m....., p.....). comment se terminent les noms masculins en [tje] ? (Tous ont la même finale). Donnez deux exemples.
5. Cherchez cinq noms féminins indiquant le contenu, et terminés par **-tée**. (exemple : une **assiettée**.)
6. Quel est le radical du mot **sincérité** ?

³² Curriculum de l'Ecole Fondamentale. Programme détaillé des 1^{er} et 2^{ème} cycles, vol 2, p. 31 ; vol 3, p. 38 ; vol 4, p. 38 ; vol 5, p. 41.

³³ Niquet Gilberte (1991), Enseigner le français pour qui? Comment ?, Hachette, Paris.

³⁴ Niquet G., op. cit, p. 126.

³⁵ Cf. Gilbert N, op. cit, p. 133.

³⁶ Les mots en gras le sont ainsi dans le texte.

7. Terminez les noms suivants : Un bijout... , un papet... , un bott... .

Comparez les noms fierté et pureté. Tous deux ont le même suffixe –té. En utilisant la barre oblique, justifiez leur différence de structure.

Retenons

1. La finale –tée est celle :

- des noms féminins provenant de mots en –t, -te, -tte

Exemples : **nuit- nuitée ; pâte-pâtée ; assiette-assiettée**

- des noms féminins provenant du verbe en –ter

Exemples : **dicter-dictée ; révolter-révoltée...**

2. La finale –tié n'existe que dans quatre noms féminins : **amitié, inimitié, moitié, pitié.**

3. Tous les autres noms féminins ont la finale –té.

4. Les noms masculins en [tje] (environ 150) ont la finale –tier.

Exemples : **bijoutier, chantier.**

L'orthographe phonétique se constitue de conventions de la langue quant à la valeur phonétique de certains graphèmes. Ces derniers se prononçant différemment selon les conditions de leur emploi. C'est le cas de « s » qui, entre deux voyelles se prononce comme [z] et entre une voyelle et une consonne donne le son [s]³⁷. Or, dans le créole haïtien la lettre « s » transcrit toujours le son [s]. Et, la lettre « x » n'y existant pas, les sons qu'elle transcrit généralement en français [ks ou gz] sont remplacés par la combinaison de deux lettres « ks » (dans eksite) et « gz » (dans egzamen). On comprend donc que les différences observées entre les systèmes du français et du créole génèrent des difficultés supplémentaires qu'il va falloir surmonter³⁸.

3^{ème} Année

1) Je lis et j'entoure les mots où je rencontre la lettre s.³⁹

Samedi matin, j'ai été chez le médecin pour une visite de contrôle. Il m'a demandé d'enlever ma chemise pour écouter ma respiration, puis il a pris mon poids. Finalement, il m'a demandé de faire des analyses de sang. Cette visite a pris du temps.

2) Je remplace les points par le mot qui convient :⁴⁰

Maison – saisons – chasse –soupe – saison – professeur – pause- saison.

- Mon explique bien les exercices de mathématiques.

- Mon père va souvent à la

- J'aime manger la au giraumon.

- En Haïti il y a deux : une Sèche et une pluvieuse.

- Si tu es fatigué de marcher prends donc une

- Ma n'est pas bien grande.

³⁷ Idem, ibid.

³⁸ Voir Robert Damoiseau, la grammaire comparée français-créole haïtien.

³⁹ Paule Nicolas (2005), *Las de l'orthographe*, t. 1 (3^{ème} AF), Areytos, Port-au-Prince, p. 16.

⁴⁰ Ibid, p.17.

4^{ème} année

Je m'amuse :⁴¹

Je relie les mots dans lesquels x se prononce de la même façon :

excuse exercice expérience

deuxième six

index exemple exact

exploser doux.

Que déduire de la différence de prononciation de « x » constatée dans cet exercice ?

Dans ce contexte, enseigner l'orthographe (phonétique notamment) à l'écolier haïtien, créolophone avant tout, oblige l'enseignant à bien garder à l'esprit les possibilités d'interférences lexicales et syntaxiques susceptibles d'affecter négativement sa maîtrise de l'orthographe française. D'où la nécessité de recourir à des méthodes d'enseignement appropriées.

Méthodes d'enseignement de l'orthographe. Partant de la diversité des règles de fonctionnement de l'orthographe française et des obstacles à son acquisition, les spécialistes ont mis au point plusieurs méthodes pour son enseignement. On dénombre en particulier la « méthode didactique » et « la méthode heuristique »⁴². La première privilégie la mémorisation, alors que la seconde inclut toute démarche qui cherche à porter l'élève à découvrir les règles qui sous-tendent les difficultés orthographiques. La seconde joue sur le raisonnement de l'apprenant comme moyen de mieux acquérir les connaissances orthographiques. Dans cette perspective, des modes de progression de l'apprentissage sont mis en œuvre.

Le vocabulaire

Le vocabulaire est l'ensemble des mots qui composent une langue. Il peut aussi désigner le quota de mots dont peut disposer le locuteur pour communiquer, à l'oral et à l'écrit, dans différentes situations. Les mots servent à nommer le réel dans sa diversité. La capacité d'un locuteur à s'en servir en quantité et de manière appropriée détermine pour une bonne part son niveau de maîtrise de cette langue et la qualité de communication qu'il peut produire. Le vocabulaire s'acquiert en général de manière naturelle, à la naissance, dans de nombreuses situations de la vie quotidienne, mais aussi à partir d'un apprentissage formel plus ou moins long, à l'école où dans une institution de formation adaptée.

L'acquisition effective du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue seconde, comme le français l'est plus ou moins en Haïti, nécessite un enseignement adapté au profil de l'enfant haïtien, majoritairement créolophone et donc exposé (très) partiellement au français. Car, la plupart des élèves ayant leurs premiers contacts avec le français à l'école, ne disposent pas de « réserves lexicales »⁴³ suffisantes et nécessaires à un apprentissage satisfaisant de cette langue. Ils construisent leur vocabulaire principalement dans le cadre de l'enseignement scolaire.

⁴¹ Paule Nicolas (2005), *Las de l'orthographe*, t. 2 (4^{ème} AF), Areytos, Port-au-Prince, p. 21.

⁴² Idem, p. 132.

⁴³ Termes repris de RAFONI Jean-Charles (2011), « L'acquisition du vocabulaire en français langue seconde », *Le vocabulaire et son enseignement*, EDUSCOL, in eduscol.education.fr/vocabulaire, p. 1.

En outre, sachant que l'apprentissage de l'orthographe facilite le développement du vocabulaire⁴⁴, l'enseignement simultané des deux est plutôt recommandé. Là encore, l'enseignement du vocabulaire doit être attentif à la situation sociolinguistique haïtienne en vue de créer les conditions de son efficacité pédagogique.

Dans le curriculum de l'École Fondamentale, l'enseignement du vocabulaire se concentre sur un apprentissage implicite et explicite du vocabulaire usuel en fonction du niveau des élèves. Il vise les compétences relatives au bon usage des mots : de leur identification à leur signification, de leur distinction à leur association, de leur choix juste à leur utilisation.

L'enseignement du vocabulaire au fondamental gagne à être nourri de certaines notions et activités. Dans le cadre de ce cours, les notions suivantes pourront être d'une grande utilité si on les aborde avec les étudiants-maîtres.

- a. **Champ lexical.** Ensemble de termes d'un texte relatifs à un même thème. Il participe à la construction du sens dans le texte concerné. C'est une notion très importante pour l'enseignement du vocabulaire dans le fondamental et une maîtrise des potentialités de cette notion est essentielle pour le futur maître.

Dans le texte suivant, relevez les mots qui font partie du champ lexical de la nourriture.⁴⁵

Devant le buffet ouvert, Catherine réfléchissait. Il ne restait qu'un bout de pain, du fromage blanc en suffisance, mais à peine une lichette de beurre ; et il s'agissait de faire les tartines pour eux quatre. Enfin, elle se décida, coupa les tranches, en prit une qu'elle couvrit de fromage, en frotta une autre de beurre, puis les colla ensemble : c'était « le briquet », la double tartine emportée chaque matin à la fosse. Bientôt, les quatre briquets furent en rang sur la table, répartis avec une sévère justice, depuis le gros du père jusqu'au petit de Jeanlin.

Germinal (Émile ZOLA)

- b. Formation et valeur des mots (de même famille, composés à l'aide d'affixes). Des exercices relatifs à la formation des mots sont aussi d'un grand soutien pour l'acquisition du vocabulaire. A partir d'un mot il est permis de trouver d'autres mots.

Quel adjectif retrouve-t-on dans les noms féminins suivants ?⁴⁶

Ex. : rapide → rapidité

fierté →	timidité →	pauvreté →
obscurité →	rareté →	fermeté →
lâcheté →	humanité →	générosité →

Trouver les verbes de même famille que les noms et adjectifs suivants :

examen →	question →	précédent →
berceau →	public →	désert →
fleur →	renvoi →	progrès →

⁴⁴ OUZOULIAS André (2011), « Pour favoriser l'enrichissement autonome du vocabulaire en lecture : installer les bases de l'orthographe lexicale au cycle 2 », *Le vocabulaire et son enseignement*, EDUCSOL, in eduscol.education.fr/vocabulaire, p. 2-3.

⁴⁵ Cf. « Les exercices de français du CCDMD », in www.ccdmd.qc.ca/fr, version PDF.

- c. Recherche de définition de mots à l'aide d'un dictionnaire. C'est une compétence particulière à faire acquérir aux élèves, notamment à partir de la 3^{ème} année. Elle constitue l'un des objectifs spécifiques de cet enseignement (p. 41).
- d. Recherche d'un mot à partir du sens donné.

Trouver le mot correspondant

- 1. L'arbre qui produit les avocats :
 - 2. Celui qui conduit la voiture est :
 - 3. La sœur de ma mère est ma :
 - 4. La fille de mon oncle est ma :
 - 5. Une petite fille est :
 - 6. Les animaux qui mangent des herbes sont :
 - 7. Ceux qui mangent de la viande sont :
- e. Utilisation appropriée du mot. La qualité d'un mot employé dans un texte se mesure à la justesse de cet emploi.

Je remplace les points par le mot qui convient :⁴⁷

langues- gelée- guidon- girofle- pages

En Haïti, il y a deux officielles, le français et le créole.- Le est un épice très utilisé dans les mets salés.- Comme dessert on a pris de la - Fais attention lorsque tu tournes les de ton livre.- Il faut bien tenir son lorsqu'on monte à bicyclette.

⁴⁷ Nicolas P., op. cit, p.

Programmation de formation en orthographe et vocabulaire de l'Ecole fondamentale : 1^{er} et 2^{ème} cycles

Orthographe			
Année	Objectif général	Objectifs spécifiques	Contenu
2 ^{ème}	Écrire correctement les phrases d'un petit texte.	<ul style="list-style-type: none"> - Orthographier sans erreur un certain nombre de mots appartenant au vocabulaire courant. - Reconnaître les accords simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textes divers : noms, verbes, adjectifs, autres mots. - Orthographe grammaticale : le genre et le nombre dans les adjectifs.
3 ^{ème}	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire correctement les mots usuels et faire les simples accords nécessaires. - Examiner la syllabe finale d'un mot avant de le partager en fin de ligne. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orthographier sans erreur un certain nombre de mots du vocabulaire usuel. - Séparer correctement les mots en fin de ligne. - Effectuer les accords simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orthographe lexicale : noms, adjectifs, verbes, autres mots. - Découpage syllabique du mot. - Orthographe grammaticale : le nombre et le genre, l'accord sujet-verbe (cf. Grammaire)
4 ^{ème}	<ul style="list-style-type: none"> - Orthographier correctement des mots d'usage de divers ordres de difficulté - Sensibiliser aux mécanismes de l'orthographe grammaticale 	<ul style="list-style-type: none"> - Orthographier sans erreur un certain nombre de mots du vocabulaire usuel. - Séparer les mots à la fin d'une ligne. - Effectuer les accords simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orthographe lexicale et grammaticale. - Découpage syllabique du mot : ... - Le genre et le nombre dans les noms et les adjectifs. - La marque de la 3^{ème} personne du pluriel dans les verbes : nt.
5 ^{ème}	<ul style="list-style-type: none"> - Amener l'élève à orthographier convenablement un ensemble de mots du vocabulaire courant. - Sensibiliser l'élève aux mécanismes de base de l'orthographe d'accord. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orthographier sans erreur un certain nombre de mots du vocabulaire usuel. - Effectuer convenablement les accords simples au sein du groupe nominal, dans des situations courantes d'écriture. - Utiliser avec une forme verbale donnée le sujet qui convient et vice versa. - Différencier orthographiquement des homophones et les écrire de façon appropriée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orthographe lexicale (acquisition orthographique de noms, d'adjectifs, de verbes, ...) - Orthographe grammaticale (l'accord en genre et en nombre au sein d'un groupe nominal). - Les terminaisons verbales (en rapport avec le sujet du verbe). - Homophones grammaticaux (on/ont, son/sont, mes/mais, ...)
6 ^{ème}	<ul style="list-style-type: none"> - Amener l'élève à orthographier convenablement un certain nombre de mots du vocabulaire d'usage présentant des difficultés diverses. - Amener l'élève à une relative maîtrise des mécanismes de base de l'orthographe d'accord ou grammaticale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orthographier sans erreur un certain nombre de mots du vocabulaire usuel. - Effectuer convenablement les variations de forme des éléments à l'intérieur du groupe du nom. - Différencier orthographiquement des groupes de mots présentant une identité de sons. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mots du vocabulaire usuel... - Les variations en nombre du nom et de l'adjectif qualificatif. - Les variations en genre du nom et de l'adjectif qualificatif. - Homophones grammaticaux (renforcement des acquis antérieurs, d'autres cas).

Vocabulaire			
Année	Objectif général	Objectifs spécifiques	Contenu
2 ^{ème}	Utiliser adéquatement certains mots usuels	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les mots usuels retrouvés dans les textes de lecture et ceux qui ont trait à la vie scolaire et familiale. - Expliquer les mots usuels figurant dans les textes de lecture et les mots relevant de la vie scolaire. - Produire oralement des phrases simples en utilisant des mots connus. - Faire une liste de mots usuels et les illustrer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mots usuels en rapport avec les thèmes familiaux. - Mots usuels en rapport avec les thèmes familiaux. - Mots usuels. - Mots usuels.
3 ^{ème}	Utiliser adéquatement certains mots usuels et d'acquérir des mots nouveaux en rapport avec un thème.	<ul style="list-style-type: none"> - Regrouper oralement des mots usuels à partir d'un thème donné. - Compléter une liste de mots en rapport avec un thème. - Produire oralement des phrases en utilisant des mots donnés. - Classer les mots usuels. - Chercher dans le dictionnaire des mots sélectionnés par le maître commençant par la même lettre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mots usuels en rapport avec les thèmes familiaux. - Mots usuels. - Mots usuels. - Mots usuels.
4 ^{ème}	<ul style="list-style-type: none"> - Amener l'élève à acquérir un certain nombre à son fonctionnement comme agent social de communication. - Amener l'élève à organiser/structurer son lexique, à établir entre les mots des réseaux de relations sur la base de leur sens ou de leur mode de formation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Associer un mot de sens plus général à d'autres mots de la langue, d'après leur domaine d'appartenance. - Distinguer un mot d'autres mots de la langue, d'après le sens. - Donner les différents sens d'un mot d'après les contextes où il est présenté. - Employer, de façon appropriée, des mots du vocabulaire usuel. - Trouver d'autres mots à partir d'un mot de base. - Trouver pour un mot donné, un autre mot de sens contraire. - Trouver pour un mot donné, un autre mot ayant à peu près le même sens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mots usuels (noms, adjectifs, verbes, ...) - Mots usuels (noms, adjectifs, verbes, ...) - Explication de mots (sens propre, sens figuré). - Mots usuels de sens rapproché ou différent. - Préfixe (dé-, re-, in-, im-) - Suffixe (- er/ier, - eur, - ation, - age, - ement) - Antonymes (contraires) - Synonyme.
5 ^{ème}	<ul style="list-style-type: none"> - Amener l'élève à acquérir un certain nombre de mots et expressions nécessaires à son fonctionnement comme agent social de communication. - Amener l'élève à organiser et à structurer les mots acquis, en établissant entre eux des réseaux de relations sur la base du sens ou du procédé de formation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un dictionnaire pour trouver le sens d'un mot ou d'une expression. - Associer un mot à un autre d'après le sens. - Classer les mots se rapportant à une même idée selon leur degré de sens. - Donner le sens d'un mot d'après le contexte. - Identifier le sens de certaines expressions idiomatiques et de certains proverbes courants. - Former un mot à partir d'un autre en utilisant le préfixe approprié. - Former un mot à partir d'un autre en utilisant le suffixe approprié. - Trouver, pour un mot donné, un antonyme approprié. - Trouver, pour un mot donné, un synonyme approprié. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage de mots dans le dictionnaire. - Mots usuels (noms, adjectifs, verbes, adverbes). - Mots traduisant la même idée mais de degré de sens différent. - Différent sens d'un même mot (sens propre, sens figuré). - Expressions idiomatiques courantes. - Formation de mots par l'ajout de préfixes. - Formation de mots par l'ajout de suffixes. - Mots de sens contraire (antonymes). - Synonymes de termes courants.

Année	Objectif général	Objectifs spécifiques	Contenu
6 ^{ème}	<ul style="list-style-type: none"> - Amener l'élève à acquérir un certain nombre de mots et d'expressions nécessaires à son fonctionnement comme agent social de communication. - Amener l'élève à organiser et à structurer les mots acquis, à établir entre les mots des réseaux de relations sur la base du sens ou du procédé de formation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un dictionnaire pour chercher le sens d'un mot ou d'une expression. - Employer un mot au sens propre et au sens figuré. - Expliquer, d'après le contexte, des mots du vocabulaire usuel ou des expressions de la langue. - Associer un mot à d'autres mots sur la base d'un rapport de sens. - Former des mots nouveaux en utilisant des préfixes usuels. - Former des mots nouveaux en utilisant des suffixes usuels. - Former des mots composés en combinant des mots simples. - Trouver, pour mot donné, un autre mot de sens contraire ou opposé (antonyme). - Trouver, pour mot donné, un autre mot ayant à peu près le même sens (synonyme). - Distinguer, à l'écrit, les mots homonymes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche d'informations précises dans le dictionnaire. - Sens propre/sens figuré. - Mots usuels (noms, adjectifs, verbes, adverbes, proverbes,...). - Rapports divers : partie/tout, éléments/ensemble, ...). - Préfixes étudiés en 4^{ème} et en 5^{ème} années et quelques autres préfixes. - Suffixes étudiés en 4^{ème} et 5^{ème} années et quelques autres. - Mots composés du genre : arc-en-ciel, fer à repasser, ... - Antonymes du genre : grand/petit, minceur/épaisseur, ... - Synonymes du genre : haut/élevé, joie/gaité, ... - Mots homonymes du genre : un père/un pair, la mère/la mer.

Modalités d'évaluation

Distribuer aux étudiants-maîtres une copie du curriculum concernant l'enseignement de l'orthographe et du vocabulaire. Les subdiviser en 4 groupes et leur demander d'analyser la partie du curriculum relative à l'orthographe pour la 3^{ème} année et au vocabulaire pour la 5^{ème} année. Les groupes 1 et 3 travailleront sur l'orthographe en 3^{ème} année et les groupes 2 et 4 sur le vocabulaire en 5^{ème} année.

Dans un premier temps, les groupes effectueront leur analyse des différentes activités préconisées en déterminant les principales méthodes d'acquisition de l'orthographe et du vocabulaire à privilégier.

Dans un second temps, le travail terminé, les groupes présenteront leurs résultats par thème et les présentations seront ainsi suivies de discussion entre pairs.

Enfin, le formateur doit interroger les groupes successivement sur les points névralgiques de leur exposé. Puis, il devra faire le point sur l'ensemble pour fixer les acquis.

Supports didactiques

Documents contenant des fautes d'orthographe (panneaux, courrier, ...), tableaux de difficultés orthographiques (conjugaison), textes à trous, listes de mots relatifs à des thèmes sélectionnés pour des activités de production, alphabet phonétique international, etc.

Réinvestissement par l'étudiant-maître dans des activités de classe

Subdiviser les étudiants-maîtres en groupes et leur demander d'effectuer une proposition de tâches de production écrite assortie de problèmes relevant de l'orthographe et du vocabulaire pour des apprenants de 3^{ème} et 5^{ème} années. S'il le faut, leur fournir ou leur indiquer des supports susceptibles de les aider à la préparation des activités relatives à cet exercice.

Dans un deuxième temps, leur donner comme consigne la production d'exercices visant à répondre aux difficultés langagières liées à l'inexistence de certains phonèmes/graphèmes dans les deux langues en présence. Ils pourront s'appuyer sur leur cours de créole et les textes théoriques de support.

Enfin les solliciter pour une activité portant sur les « faux amis » en français par rapport au créole. L'usage du dictionnaire est fortement recommandé et les mots sont à réutiliser dans leur vrai sens.

Lecture :

Catherine Brissaud, Danièle Cogis, (2011), Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?, Hatier.
Micheline Cellier (ss la direction), (2008), Le vocabulaire à l'école primaire, Retz.

Modèles d'activités pour cet enseignement-apprentissage à l'Ecole fondamentale.

3^{ème} année

En route pour l'école

La rue est pleine de bruits en ce premier matin d'octobre. Ecoliers et écolières s'en vont joyeux et babillards vers le bâtiment d'école où un nouveau maître, tout souriant, les attend sur le seuil de la classe.

Ils marchent sagement sur les trottoirs : ils sont en sécurité. Dans la rue, il faut faire attention aux automobiles.

Les mamans suivent des yeux les petits derniers qui quittent la maison pour la première fois. Elles ne sont pas inquiètes, car grands frères et grandes sœurs, qui les tiennent par la main, ont promis de veiller sur ces chers petits.

Il sera bientôt huit heures. Depuis longtemps la ville est éveillée. Les boutiquiers sont à leur comptoir. Assis devant leurs étalages, les marchands de pain attendent les clients. Jacques, le forgeron, fait chanter son enclume. Pierre, le menuisier, rabote en sifflant. Partout c'est la vie, le travail et la joie.

Extrait de Edouard A. Tardieu et al (s.d), Le français au cours Élémentaire, Areytos, Pétion Ville, p. 8.

1. Je remplace les points par les mots suivants :

tiennent- suivent- quittent- inquiètes.

Les mamans des yeux les petits nouveaux qui la maison pour la première fois. Elles ne sont pas, car grands frères et grandes sœurs les par la main.

2. Je classe les expressions en commençant par le matin :

au petit jour - à la tombée de la nuit - à midi - dans la matinée- au début de l'après-midi - dans la soirée - au lever du soleil.

3. Je cherche dans mon dictionnaire le sens des mots suivants sélectionnés par le maître :

babillard – bâtiment – boutiquier – bruit- forgeron - frère.

4. Je prends une dictée :

Les écoliers et les écolières partent pour l'école. Un nouveau maître les attend sur le seuil de la classe.

Les grands frères et les grandes sœurs tiennent par la main les petits nouveaux. Ils marchent sur le trottoir.

Jacques, le forgeron, frappe sur son enclume. Pierre, le menuisier, rabote en sifflant. Partout, c'est le travail.

5. Je trouve le féminin ou le masculin des mots suivants :
 - le maître :
 - le marchand :
 - la maman :
 - le client :

6. Je trouve un nom de métier qui se termine par –on, par –ier, comme dans :
 - forgeron :
 - menuisier :

4^{ème} année

Les carnivals

De tous les temps, le carnaval a toujours été considéré ici comme l'une des plus grandes fêtes populaires. Époque de plaisirs et de folles gaietés, le carnaval ne laissait personne indifférent : rues, balcons, galeries regorgeaient de spectateurs mêlant leur joie aux frénésies des masques et de bandes.

Autrefois, les masques allaient de maison en maison, munis de boîtes fermées bien enveloppées de toile bariolée ou recouverte de papier de couleur. Ils offraient au public curieux, entassé sur les trottoirs, de leur dire la bonne aventure ou de leur montrer « Mayotte », moyennant un maigre salaire.

Extrait de Gary Pérodin, Le français par les textes, Areytos, Pétion Ville, p. 56. Emmanuel Lamaute

1. J'explique les expressions suivantes :
 - a. fête populaire
 - b. un public curieux
 - c. un maigre salaire
 - d. regorgé de spectateurs
2. J'utilise chacune des expressions ci-dessus dans une phrase.
3. Dans le texte, ceux qui suivent le carnaval en direct sont qualifiés de « spectateurs » :
 - a. Moi, je ne peux pas me déplacer pour aller au carnaval. Je suis le carnaval à la radio, je suis un, une
 - b. Je suis le carnaval à la télévision, je suis un, une
 - c. Je suis le carnaval sur internet, je suis un ou une

Le repas de première communion

Sur une longue table, posée sur quatre tréteaux et recouverte d'une nappe, trônaient dans une vaisselle de gala, les mets succulents et variés de la bonne cuisine nationale.

Il y avait près de deux coqs et un petit cochon cuits au four, des plats de poulets rôtis, de daube et de calalou. À côté des soupières de « pois-france » et de pois et riz, on voyait de grandes assiettes de « bérégène » farci, de bananes mûres frites et de bols de riz au lait.

À l'extrême gauche de la table, s'épalaient des bouteilles de vin, des carafes de rhum et de liqueur.

Extrait de Gary Pérodin, Le français par les textes, Areytos, Pétion Ville, p. 44-48, Justin Lhérisson

1. J'identifie les mots qui évoquent la nourriture, puis la boisson dans le texte. Je les recopie sur deux lignes distinctes.
2. « bérégène » c'est le nom créole d'un légume. Je donne son équivalent français.
3. Je remplace les mots soulignés dans les expressions suivantes par leur contraire :
« Sur une longue table », « bananes mûres frites », « A l'extrême gauche de la table ».
4. Je repère tous les mots du texte contenant le son [o]. Puis, je les classe en fonction de la graphie du son [o].

o	au	o	eau

5. Je choisis trois de ces mots et je fais des phrases avec.

5^{ème} année

1. Je recopie en choisissant le mot entre parenthèses qui convient :

Extrait de Nicolas Paule (2005), L'as de l'orthographe, 5^{ème} AF, Areytos, Pétiou Ville, p. 8. A noter que les exercices de cette section sont tirés de ce manuel.

Que (fête, faites, faite) –vous ce soir ? Venez donc (dans, dent) une heure. Nous pourrons (souper, soupez) ensemble. Je ne fais pas de (mes, mais, mets) compliqués, juste un (coq, coque) au vin et des (pattes, pâtes). Laissez votre voiture au (boue, bout) de la rue : c'est une (voie, voix, voit) (sans, sent, cent, sang) issue.

2. Je découvre les homonymes correspondant à chaque couple de définition :

Ex : boisson alcoolisée : le vin – double de dix : vingt

Main fermée :	Termine la phrase :
Verbe :	Masculin de maitresse :
Récipient :	Individu idiot :
Coule dans nos veines	Double de cinquante
Dentifrice :	Membre de l'animal :

6^{ème} année

1. Je cherche le participe passé correct :

Les histoires que maman nous a (raconté- racontée- racontées) étaient intéressantes.- Ma sœur a (choisi- choisie- choisis) de très beaux bijoux comme parure.- les chiens ont (suivi- suivis- suivie) la trace du voleur. – Les mets que j'ai (mangé- mangés) étaient délicieux.

2. J'accorde les participes :

La partie que j'ai vu....- Les tickets que j'ai acheté....- La photo que j'ai pris....- les trophées que j'ai gagné....

3. Je mets au pluriel les mots entre parenthèses :

(Le) (bon) (élève) (efface) proprement (le) (tableau) (noir) avant de quitter (son) (école).

3.3 La production écrite et la grammaire

Objectif du cours

- Être capable d'identifier les pré-requis de ses apprenants et les principales difficultés grammaticales auxquelles ils sont confrontés en écrivant.
- Être capable de comprendre et de montrer l'importance de la réflexion grammaticale dans l'apprentissage du français langue seconde, notamment en production écrite.
- Être capable de préparer des séquences d'enseignement de production écrite en faisant prendre conscience à l'apprenant des erreurs relevant de la grammaire et les corriger en conséquence.

Mise en situation de l'étudiant-maître

Donner aux étudiants-maitres deux textes : un court récit d'une demi-page et une lettre administrative ou amicale à peu près de même longueur. Leur demander de se diviser en quatre groupes pour travailler sur les textes. Les groupes 1 et 3 auront à s'occuper du récit, alors que les groupes 2 et 4 prendront en charge la lettre.

Tâches et activités des étudiants-maîtres

Les travaux des groupes doivent tenir compte des exigences du type de texte dont ils ont la charge. Après une première lecture, ils devront observer le fonctionnement de la langue dans les textes en question et en relever les marques les plus essentielles.

- 1) Types et formes de phrases : simples/complexes ; nominales/verbales ; déclaratives/interrogatives, exclamatives, etc.
- 2) Conjugaison des verbes : modes et temps verbaux.
- 3) Accords sujet-verbe et nom-adjectif (genre et nombre).
- 4) Discours direct/discours indirect (s'il y a lieu).
- 5) Importance des différents faits grammaticaux relevés dans la compréhension des textes.
- 6) Distribution des éléments du texte selon un ordre progressif, sans oublier ceux qui assurent la cohérence.

Puis, chaque groupe présente au groupe-classe ses observations via son représentant. Les interroger sur les faits grammaticaux observés et décrits pour mieux mettre en évidence les niveaux de compréhension.

Exploitation de l'étudiant-maître et du formateur

Demander aux étudiants-maîtres de se regrouper à nouveau en quatre groupes au moins. Leur donner deux textes : l'un est un extrait d'un récit d'une demi-page à finaliser ; l'autre, une lettre administrative ou amicale qui devra être achevée.

Dans un premier temps, durant une trentaine de minutes,

- a. Les groupes 1 et 3 travailleront sur le récit. Ils s'attacheront à rédiger un paragraphe d'au moins trois à quatre phrases destinées à compléter l'extrait en lui imaginant une suite.
- b. Les groupes 2 et 4 se chargeront de terminer la lettre. Les membres de ces 2 groupes prendront le canevas de lettre qui leur est soumis et rédigeront une lettre complète.

Dans un deuxième temps, chaque représentant de groupe lira à haute voix le texte rédigé. Puis, les faire interchanger leur production en vue d'une analyse. Ainsi, le texte 1 ira au groupe 2, le 2 au groupe 1, le 3 au groupe 4 et le 4 au groupe 3. Sous la supervision du formateur, les groupes liront les textes respectifs silencieusement en quinze minutes pour donner leur avis correctif.

Ce travail sera effectué en vertu des mêmes critères retenus plus haut (cf. Tâches et activités)

Structuration de la situation par le formateur, apport notionnel...

Le bilan des activités précédentes doit permettre de fixer les savoir et savoir-faire convoqués jusqu'ici. Il s'agit de revenir en particulier sur les dimensions de la grammaire indispensables à la compréhension et la production écrites :

- 1) La morphologie.
- 2) La syntaxe.
- 3) La sémantique.

Il importe également de considérer les éléments d'approches recommandés de nos jours pour mieux intégrer la réflexion grammaticale dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une appropriation judicieuse de ces éléments doit permettre à l'étudiant-maître d'élaborer une réflexion grammaticale claire et adaptée à la fois aux réalités de la langue et aux besoins des élèves. En voici quelques uns :

- 1) Démarches en enseignement grammatical⁴⁸ : mentalisme et fonctionnalisme.
- 2) Types d'exercices permettant d'acquérir différents degrés de maîtrise du fonctionnement de la langue⁴⁹ : repérage, manipulation, appréciation, emploi, orthographe et créativité.
- 3) Production écrite et approche communicative⁵⁰ : la motivation.

La grammaire à l'École Fondamentale

L'enseignement de la grammaire française à proprement parler, au niveau du fondamental, se limite à trois années : en 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années. Cet enseignement s'articule autour de deux (2) objectifs généraux : le premier visant la connaissance du fonctionnement « de base »⁵¹ et « général »⁵² de la langue ; le second, la production d'écrits dans des situations courantes de communication.

Dans cet ordre d'idées, le Curriculum de l'École Fondamentale, des 1^{er} et 2^{ème} cycles, préconise un enseignement grammatical à la fois explicite et implicite. Les deux objectifs généraux évoqués plus haut confèrent bien ces deux caractéristiques audit enseignement. D'un côté, la réflexion grammaticale nourrit des séquences de cours particulières ; de l'autre, elle doit intervenir en soutien à des activités de production écrite. En circonscrivant l'enseignement grammatical explicite aux trois années indiquées, le curriculum peut laisser croire qu'aucun enseignement grammatical ne soit envisagé dans les niveaux précédents, 2^{ème} et 3^{ème} années. Or, déjà à travers l'enseignement orthographique, la réflexion grammaticale est bien présente quoique de façon embryonnaire. Car, l'étude de l'orthographe grammaticale introduite à ces

⁴⁸ Gilberte, Niquet, op. cit, p. 93-98.

⁴⁹ Ibid, p. 99-101.

⁵⁰ Karim, Kherbouche (2011), « Enseignement/apprentissage de la production écrite », *Francophonie et Sciences de l'Éducation* [En ligne], mis en ligne le 5 mars 2011 et consulté le 12 octobre 2013, in <http://francais.enseignement.over-blog.com/article-ense-68293591.html>.

⁵¹ Curriculum de l'École Fondamentale, op. cit, vol. 4, p. 44.

⁵² Ibid, vol. 5, p.48; vol. 6, p. 40.

niveaux fait place au repérage et à la pratique de certains accords (singulier/pluriel, masculin/féminin)⁵³.

De même, le curriculum opte pour un enseignement-apprentissage progressif des règles de fonctionnement du français. D'une année à l'autre, en effet, il distribue les notions et règles de fonctionnement en fonction du niveau des élèves, en allant du plus simple au plus complexe (phrases simples/phrases complexes, par exemple ; les éléments de syntaxe les plus basiques, d'abord).

Ce cours sur la production écrite et la grammaire gagnera en efficacité, s'il aide l'étudiant-maître à bien saisir la portée des exigences du programme concernant ces deux thèmes. Plus encore, il faudra insister sur les apports des recherches en didactique du français, en particulier les résultats de travaux relatifs à l'enseignement grammatical au service de la production écrite.

Cela peut, toutefois, s'avérer insuffisant, si aucune attention n'est accordée aux incidences de la coexistence du français et du créole en Haïti. Les interférences syntaxiques créole-français affectant grandement les productions d'élèves peu exposés au français au quotidien. Il importe donc de sensibiliser les étudiants-maîtres à cette donnée essentielle de la réalité sociolinguistique d'Haïti en vue de mieux comprendre de nombreuses difficultés auxquelles peut être confronté l'élève dans ses productions et y remédier adéquatement. Ceci dit, des séquences de grammaire contrastive créole-français⁵⁴ pourraient se révéler d'une grande utilité à la résolution des problèmes dus aux interférences créole-français.

⁵³ Ibid, vol. 2, p. 31; vol. 3, p. 39.

⁵⁴ Robert, Damoiseau (2005), *Éléments de grammaire compare Français-Créole haïtien*, Ibis Rouge, Matoury ; Pradel, Pompilus (1973), *Contribution à l'étude comparée du créole et du français à partir du créole haïtien*, Ed. Caraïbes, Port-au-Prince.

Programme de formation en grammaire de l'École fondamentale : 1^{er} et 2^{ème} cycles.

Année	Objectif général	Objectifs spécifiques	Contenu
4 ^{ème}	<ul style="list-style-type: none"> - Amener l'élève à découvrir progressivement le fonctionnement de base de la langue française. - Amener l'élève à produire, correctement dans des situations de communication, de courts énoncés ou phrases. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer à partir d'indices graphiques, les différentes phrases d'un texte. - Identifier, parmi des suites de mots proposés, celles qui correspondent à des phrases. - Identifier les différents types ou formes de phrases. - Transformer une phrase simple d'une forme à une autre. - Décomposer une phrase simple en ses deux grandes parties. - Accorder convenablement dans une phrase le verbe avec son sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage de phrases à partir de la présence de la majuscule du début et du point. - Séquence de mots formant un sens complet (phrases) - Identification de phrases simples (déclaratives, interrogatives et exclamatives). - Passage d'une phrase affirmative à une phrase négative, interrogative, exclamative ou impérative et inversement. - Découpage d'une phrase simple en groupe sujet et groupe verbal. - L'accord sujet-verbe.
5 ^{ème}	<ul style="list-style-type: none"> - Amener l'élève à saisir le fonctionnement général de la langue française. - Amener l'élève à produire correctement, dans des situations courantes de communication, de courts énoncés ou phrases à partir d'une structure donnée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Décomposer une phrase simple en ses deux grandes parties. - Trouver les différents constituants du groupe verbal. - Trouver les différents constituants du groupe nominal. - Employer les pronoms personnels. - Conjuguer des verbes usuels réguliers ou irréguliers appartenant aux trois groupes connus. - Trouver dans la phrase le groupe nominal ou le pronom sujet considéré. - Accorder le verbe avec son sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Découpage d'une phrase simple en groupe nominal et groupe verbal. - Analyse du groupe verbal (y compris avec verbe d'état). - Les constituants du groupe nominal (déterminant+ nom+ adjectif, ...). - Emploi du pronom personnel (sujet, complément). - Conjugaison de verbes réguliers et irréguliers d'usage fréquent. - Groupe nominal sujet en relation avec le verbe. - Accord du verbe avec son sujet.
6 ^{ème}	<ul style="list-style-type: none"> - Amener l'élève à approfondir sa connaissance du fonctionnement général de la langue française. - Amener l'élève à produire dans des situations courantes de communication, des phrases et des énoncés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier une phrase coordonnée. - Identifier une phrase subordonnée. - Distinguer les différents types de subordonnées entre elles. - Identifier une proposition subordonnée complétive. - Distinguer une subordonnée complétive d'une subordonnée circonstancielle quelconque. - Découvrir les différents modes et temps usuels de la langue française. - Distinguer le discours direct du discours indirect. - Transformer une phrase du discours direct en discours indirect, et inversement. - Transformer une phrase de la forme active à la forme passive. - Distinguer un verbe à la forme pronominale d'un autre type de verbe. - Accorder convenablement le participe passé des verbes les plus usuels. - Employer les comparatifs dans des situations précises de communication. - Employer les superlatifs dans des situations précises de communication. - Distinguer les comparatifs des superlatifs. - Mettre les verbes usuels aux temps et aux modes déjà connues. 	<ul style="list-style-type: none"> - Phrases avec les mots coordonnants (et, ou, mais). - Subordonnées introduites par les conjonctions (quand, pendant, depuis que, parce que, si, que). - Subordonnées circonstancielle de temps, de cause, de condition et de but. - Subordonnée complétive introduite par la conjonction que (directe ou indirecte). - Subordonnées complétive et circonstancielle. - Modes des verbes usuels. - Les principaux temps du verbe. - Le discours direct/le discours indirect. - La ponctuation (deux points, guillemets, points d'interrogation). - La forme active, la forme passive (complément d'agent). - Verbes à la forme pronominale. - Participe passé conjugué avec être ou avoir. - Comparatifs de supériorité, d'infériorité et d'égalité. - Superlatifs. - Comparatifs- superlatifs. - Renforcement et élargissement des acquis de 5^{ème} année.

Modalités d'évaluation

Distribuer aux étudiants-maitres une copie de la partie du curriculum consacrée à l'enseignement de la grammaire. Les subdiviser en 4 groupes et leur demander d'analyser les instructions relatives à l'enseignement de la grammaire en 4^{ème} et 5^{ème} années. Les groupes 1 et 3 se chargeront du programme de grammaire de la 4^{ème} année et les groupes 2 et 4, de celui de la 5^{ème} année. Le second objectif général du programme à chaque niveau étant un objectif de production, les groupes devraient être attentifs à l'enseignement-apprentissage implicite de la grammaire aux niveaux sus-indiqués.

En premier lieu, chaque groupe examinera les différentes activités suggérées de manière à dégager les approches d'enseignement grammatical adaptées chacune d'elles. En second lieu, à la fin des travaux, les groupes exposeront, deux par deux et par niveau, les résultats obtenus. Les exposés seront soumis à discussion.

Enfin, interroger les groupes successivement sur les aspects problématiques de leur exposé. Puis, il devra faire le point sur l'ensemble pour fixer les acquis. Il est recommandé de favoriser davantage les interrogations individuelles.

Supports didactiques

Documents contenant des fautes de syntaxe (panneaux, courrier, ...), tableaux de conjugaison, textes à trous, textes à modifier selon certaines spécificités grammaticales, exercices grammaticaux, types de texte, etc.

Réinvestissement par l'étudiant-maitre dans des activités de classe

Demander aux étudiants-maitres de définir des tâches pour les 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années en fonction des instructions du curriculum. Diviser la classe en plusieurs groupes pour réaliser ce travail. Chaque groupe s'occupe d'un niveau précis.

- 1) Le groupe 1 prend en charge la 3^{ème} année
- 2) Le groupe 24^{ème} année
- 3) Le groupe 35^{ème} année
- 4) Le groupe 46^{ème} année

Chaque groupe devra choisir parmi les supports proposés par le formateur celui qui est le plus approprié au travail qu'il a à effectuer.

Lecture :

Jean-Christophe Pellat (2009), *Quelle grammaire enseigner ?*, Hatier.
Carole Tisset, (2010), *Enseigner la langue française à l'école*, Hachette éducation.

Robert Damoiseau (2005), *la grammaire comparée français-créole haïtien*, Ibis Rouge Editions.

Modèles d'activités pour cet enseignement-apprentissage à l'Ecole fondamentale.

NB : Certains textes peuvent servir de base à des activités de différents niveaux. Ces textes peuvent également être utilisés comme support à des activités relevant de l'apprentissage de l'orthographe et de vocabulaire. C'est ici le cas de « Adieu les vacances » et « La nuit de Noël ».

3^{ème} année

Adieu les vacances

« Depuis deux mois l'école est fermée. La cour est silencieuse et, dans les grands arbres qui l'ombragent, les oiseaux ont pu tranquillement faire leurs nids.

Bientôt l'école ouvrira ses portes. Pendant les vacances on a blanchi ses murs et repeint ses fenêtres. Des tables neuves, à deux places et avec dossier, ont remplacé les longues et vieilles tables tâchées d'encre, où l'on était si mal assis.

Il va falloir reprendre le chemin de l'école, rouvrir ses livres, obéir au maître, être attentif à ses explications, tenir sa langue.

Finies les flâneries au bord de la rivière ! Finies les parties de pêche ! Finie la chasse dans les bois ! Finies les longues promenades à travers les campagnes !

Les vacances sont terminées, aujourd'hui commence le travail. Sois courageux, petit écolier, ne crains pas ta peine ! Si demain tu veux être un homme, dès maintenant sois bon écolier. »

Extrait de Tardieu Edouard A. et al. (s.d), Le Français au cours Élémentaire, Areytos, Pétion Ville, p. 3. La plupart des activités proposées sur le texte sont tirées de cet ouvrage également.

1. Je mets un trait rouge sous les noms de personnes et un trait bleu sous les noms de choses :

- | | | | | |
|----|-----------|-------------|--------------|------------|
| a. | l'école | la porte | la maîtresse | l'écolière |
| b. | la souris | l'élève | le singe | la fenêtre |
| c. | le stade | le chasseur | le sentier | l'âne |

2. J'écris personne, animal ou chose après les noms :

« Pendant les vacances (chose), les oiseaux ont fait tranquillement leurs nids dans les arbres de la cour. Le maître attend les élèves sur le seuil de la classe. Si plus tard tu veux être un homme, sois aujourd'hui un bon écolier. »

3. Je termine les phrases :

- Pendant les vacances, j'ai (qu'avez-vous fait ?)
- En classe, je dois (que devez-vous faire ?)
- Dans la cour, je (que faites-vous ?)

4. J'écris tu ou vous devant le verbe
 - a. as cinq bananes avez une balle.
 - b. avez un joli coq as un canot
 - c. as un cahier neuf as un chien
5. Je réponds aux questions :
 - a. Pourquoi la cours est-elle silencieuse depuis deux mois ?
La cour est
 - b. Par quoi a-t-on remplacé les vieilles tables ?
On a remplacé
 - c. Si, plus tard, je veux être un homme, que dois-je faire dès aujourd'hui ?
Dès aujourd'hui, je

4^{ème} année

Je relève dans le texte :

- a. Deux phrases affirmatives et deux phrases exclamatives.
 - b. Deux phrases simples et deux phrases complexes.
1. Je transforme les phrases affirmatives en phrases négatives, puis en phrases interrogatives.
 2. Je découpe une phrase simple en groupe nominal et groupe verbal.
 3. Je mets les mots soulignés au féminin singulier, puis au féminin pluriel. Et j'accorde le verbe avec son sujet.
« Sois courageux, petit écolier, ne crains pas ta peine ! »

5^{ème} année

1. Je tire la phrase ci-dessous du texte. Je le découpe en ses différentes parties, puis j'identifie les constituants de chacune d'elles :
« Des tables neuves ont remplacé les longues et vieilles tables tâchées d'encre, où l'on était si mal assis. »

6^{ème} année

1. Je repère dans le texte :
 - a. Deux phrases coordonnées et une phrase subordonnée (en les recopiant).
 - b. Une phrase juxtaposée.
2. Je souligne les mots coordonnants employés dans chacune des phrases correspondantes.
3. J'écris un courriel à un (e) camarade de classe pour lui présenter ce que j'ai vécu au cours des vacances d'été.

La nuit de Noël

« On était dans la nuit du 24 décembre. Un beau ciel étoilé illuminait la terre. Tout reposait dans le silence. Les bergers gardaient leurs troupeaux dans la belle campagne de Bethléem.

Tout à coup, au milieu de la nuit, une douce musique éclata dans le ciel, et les bergers entendirent clairement : ‘Aujourd’hui un Sauveur vous est né, dans la ville toute proche. Allez à Bethléem pour l’adorer. Vous le trouverez reposant dans une crèche.’

En toute hâte, ils descendirent vers la ville et, comme l’ange le leur avait dit, ils trouvèrent Jésus qui venait de naître, entouré de Marie, sa mère, et de Joseph, son père nourricier. Ils se prosternèrent, l’adorèrent et lui offrirent les cadeaux des pauvres : du lait et un petit agneau.

Quelques temps après, des savants de l’Orient, avertis par une étoile miraculeuse, quittèrent leur lointain pays et s’en vinrent à leur tour adorer leur Sauveur. »

Extrait de Tardieu Edouard A. et al. (s.d), Le Français au cours Élémentaire, Areytos, Pétion Ville, p. 53.

3^{ème} année

1. Je mets un trait sous les noms au masculin et une croix sous les noms au féminin :

On était dans la nuit du 24 décembre. Un beau ciel étoilé illuminait la terre. Tout reposait dans le silence. Les bergers gardaient leurs troupeaux dans la belle campagne de Bethléem. Soudain, une musique céleste se fit entendre.

2. Je mets entre parenthèses les adjectifs qualificatifs :

- | | |
|---------------------------|-----------------------|
| a. une douce lumière | un bon camarade |
| b. un joli cadeau | une fleur parfumée |
| c. une petite ville | un père nourricier |
| d. une étoile miraculeuse | une mère dévouée |
| e. un pays lointain | une belle fête |
| f. une bonne action | une longue procession |

3. Je conjugue : Dimanche dernier j’assistais à la messe

4. Je mets les verbes à l’imparfait :

Je (regarder) la crèche et je (prier) l’Enfant-Jésus. Je (communier) avec mes parents à la messe de minuit. Nous (fêter) Noël avec nos parents. Vous (inviter) vos amis à la fête. Nous (organiser) un grand réveillon.

5. Dans les six noms ci-dessous, j’en choisis trois et je fais une petite phrase avec chacun d’entre eux :

berger nuit musique cadeau étoile ville.

6. Je réponds aux questions :

- a. Où se trouvaient les bergers la nuit de Noël ?

La nuit de Noël, les

Qui leur annonça la naissance du Sauveur ?

Ce sont les

- b. Que trouvèrent les bergers dans l’étable ?

Les bergers trouvèrent

c. Quels cadeaux offriront-ils à Jésus ?

Ils lui offriront

4^{ème} année

Je suis allé à la fête de ma cousine Didi.

Tout le monde danse. Je ne bouge pas de mon coin.

Je voulais voir Vava dans sa nouvelle robe jaune.

1. J'indique le nombre de phrases que contient l'extrait.
2. Je trouve la phrase négative. Je le transforme en phrase affirmative.
3. Faites correspondre les éléments des deux colonnes :

A	B
Maxo	m'as donné une récompense
Tu	fermerons les paupières
Nous	est un élève discipliné
Je	ont mangé toute la confiture
Vous	parle plusieurs langues
Ils	respectez vos parents

Extrait de Dany Laferrière, Je suis fou de Vava, Bagnole, Québec.

5^{ème} année

Mon premier carnaval "national"

« Pendant le carnaval, Jacmel n'est pas une ville ou une petite ville. C'est un pays », me dit Michelet Divers, le plus connu des spécialistes du carnaval, devant un grand verre de limonade, sur la terrasse aérée de l'hôtel de la Place, un immeuble blanc de deux étages, de style victorien, réunissant restaurant, bar, magasin de souvenirs et hôtel, dans le quartier de Bel-Air de Jacmel. La terrasse donne sur une place plantée de flamboyants où des jeunes gens, installés à califourchon sur les murs bas à colonnades, observent l'intense circulation automobile et la foule des passants.

Je suis ici pour mon premier carnaval 'national'. Depuis 1992, m'explique Divers, Jacmel accueille sur deux week-ends successifs, le carnaval national qui attire des gens de tout Haïti et la diaspora haïtienne, et le carnaval local auquel participent avant tout les habitants de Jacmel. »

Extrait de Danticat Edwidge (2011), Après la danse, Presses Nationales d'Haïti, Port-au-Prince, p. 11.

6^{ème} année

1. J'identifie une phrase subordonnée circonstancielle de lieu.
2. Je repère une phrase du texte comportant l'usage du discours direct.
3. Je transforme le discours direct en discours indirect.
4. J'écris un texte d'une demi-page pour présenter à la classe ma participation au carnaval de cette année.

3.4 Production écrite et ponctuation (3h)

Objectifs :

- Être capable d'attribuer une valeur à la ponctuation d'un texte.
- Être capable d'identifier la contribution de la ponctuation au sens du texte.
- Être capable de proposer des activités visant à développer chez l'apprenant la capacité de ponctuer convenablement les textes.

Mise en situation-problème de l'élève-maître

Deux types de documents sont utilisés pour la mise en situation : écrit et sonore.

Proposer un texte d'une demi-page non ponctué aux étudiants-maîtres.

Faire écouter l'enregistrement d'une lecture monotone et non rythmée d'un petit texte de trois ou quatre phrases. Après audition, le texte imprimé est distribué aux étudiants-maîtres.

Tâches et activités des étudiants-maîtres

Dans un premier temps, demander à deux ou trois étudiants étudiants-maîtres de lire à haute voix le premier texte. Analyser collectivement les différentes réactions et les lectures produites. Associer ces éléments au texte sonore auditionné.

Dans un deuxième temps, leur demander de ponctuer le premier texte de manière à créer du sens. Être attentif aux différents textes ainsi obtenus, éventuellement.

Dans un troisième temps, deux ou trois étudiants produisent une lecture expressive du texte précédemment auditionné.

Structuration de la situation par le formateur, apport notionnel...

La synthèse de ces activités doit permettre de faire ressortir le rôle central de la ponctuation, en ce qu'elle permet de:

- a) déterminer le rythme de la phrase.
- b) contrôler la respiration dans le cas de la lecture à haute voix.
- c) établir une hiérarchie entre les idées.
- d) créer du sens.

Une modification de la ponctuation induit généralement un changement de sens.

La ponctuation est présente dans le langage oral où elle participe à la construction du sens de la production langagière, elle s'acquiert par mimétisme et rend compte de la connaissance mélodique et sémantique du langage. Cette compétence ne peut se transférer de manière automatique de l'oral vers l'écrit, ni de la lecture vers l'écriture. Encore moins quand il s'agit de transferts d'une langue première à une langue seconde. Elle doit se construire à travers un ensemble d'activités et est tributaire, à un niveau plus élaboré, d'une certaine maîtrise de la pensée, c'est-à-dire de la capacité de l'apprenant à installer des repères dans le temps et dans l'espace.

La ponctuation est un guide qui balise le texte, établit une hiérarchie et des connexions entre les idées qui y sont exprimées, facilitant en cela sa lecture. Elle répond à une double nécessité : physiologique et intellectuelle. Elle permet à la fois de produire une lecture rythmée en adéquation avec le contrôle du souffle et d'enchaîner les idées. Sa connaissance s'acquiert, dans un cadre scolaire, essentiellement par la lecture à haute voix et la dictée.

Ponctuation et lecture

La lecture à haute voix et la dictée permettent la mise en exergue des liens entre les signes et la hauteur de la voix. La virgule, le point d'exclamation, le point, le point-virgule ont chacun une valeur différente. Ils marquent les silences (.), les pauses (, ;), la nécessité de baisser (.) ou de hausser la voix (? !). Cependant, il faut noter que la capacité à reconnaître les signes et à en faire un usage mélodique approprié ne garantissent pas pour autant l'accès automatique à la compréhension du texte lu par l'apprenant, d'où la nécessité de toujours procéder par le biais d'activités diverses à la vérification de cette compréhension.

Dans les manuels utilisés au niveau du 1^{er} cycle fondamental, les textes qui y figurent font l'objet d'une ponctuation recourant essentiellement aux trois points fondamentaux en français que sont le point simple, le point d'exclamation et le point d'interrogation. Ces deux derniers ne présentant pas de difficultés particulières sont, en règle générale, facilement compris des apprenants qui saisissent leur nuance intonative et affective. De plus, ils les utilisent dans les mêmes contextes qu'à l'oral et dans les deux langues d'usage, en Haïti, le français et le créole.

Le point simple (.) qui, contrairement aux points d'exclamation et d'interrogation, ne marque aucune expressivité, est plus complexe à maîtriser. Il participe au rythme de la phrase en indiquant les moments de pause nécessaires au cours de la lecture, tout comme il marque la fin d'une phrase simple ou complexe. Sa maîtrise suppose un temps plus long pour les apprenants car, il est, à la fois, d'usage mélodique et syntaxique. L'usage de la virgule, dans les énumérations, est vite compris des apprenants; dans les phrases complexes, il requiert une analyse plus approfondie, donc un temps de compréhension plus long.

Durant les deux premiers cycles, l'enseignant doit veiller à conduire les apprenants vers l'utilisation adéquate d'un ensemble de signes de ponctuation tels les guillemets, les points suspensifs, les deux points ainsi que les quatre autres susmentionnés. Les textes choisis hors manuels scolaires, de même que les dictées devront tenir compte des points à l'étude.

Ponctuation et écriture

En dehors des signes de ponctuation qui supposent une plus grande maturité intellectuelle pour appréhender certains usages qui peuvent en être faits, la compréhension du rôle de la ponctuation dans la lecture s'installe assez aisément chez les apprenants. Il n'en va pas de même dans la production écrite, car il s'agit d'un autre type d'activité intellectuelle qui suppose un ensemble de préalables.

Il existe une différence fondamentale entre la ponctuation dans la lecture et la ponctuation dans l'écriture. Dans le premier cas, il s'agit pour l'apprenant de suivre les balises posées dans un texte écrit par une personne autre que lui. Dans le second, il lui revient de structurer un texte et de donner les moyens de s'y repérer. Ponctuer convenablement un texte de manière à faire sens est donc une activité logique qui suppose que l'apprenant ait déjà une certaine maîtrise de sa pensée. Cette maîtrise doit le rendre apte à faire preuve de cohérence dans sa production en étant capable d'indiquer des repères, des liens entre les différentes parties. C'est pour cela que l'enseignant doit d'abord veiller, à travers les types d'exercices appropriés, à amener l'apprenant, de façon graduelle, vers cette maîtrise de sa pensée avant de le confronter à certains travaux.

A la lecture et aux dictées succéderont des activités de repérages des signes de ponctuation dans un texte. Des textes dans lesquels manque un seul point à introduire, par exemple le point simple pour le découpage syntaxique et l'usage de la majuscule qui le suit, précéderont les exercices à trou avec plusieurs signes différents à placer... Tous ces types d'exercices seront

affichés et analysés pour que l'étudiant-maître puisse s'imprégner de leurs degrés de difficulté pour les apprenants des cycles fondamentaux.

La ponctuation comme élément d'étude spécifique n'apparaît que dans les objectifs de la 4^{ème} année de l'Ecole fondamentale (Cf. tableau plus haut), soit au début du deuxième cycle. Mais, il est évident qu'un apprentissage graduel des signes se met en place dès la première année en créole (oral et écrit) et en français (oral). Les activités de production écrite en langue française en 2^{ème} supposent également une stratégie d'apprentissage non formel de la ponctuation, car toute rédaction de phrases et de textes courts induisent un usage de la ponctuation.

Modalités d'évaluation

En groupe, les étudiants-maîtres proposeront des réponses aux questions suivantes :

- e) Déclinez les différentes valeurs du point simple (.).
- f) Dans quel contexte doit-on utiliser les points d'exclamation et d'interrogation ?
- g) A quoi servent les guillemets ?
- h) Ponctue t-on le discours oral selon les mêmes modalités que le texte écrit ?
- i) Pourquoi est-il plus facile pour l'apprenant de respecter la ponctuation d'un texte que de ponctuer son propre discours ?

Ils s'appuieront sur leur note de cours ainsi que sur un ou deux des articles proposés en annexe pour mener à bien cette activité.

Supports pédagogiques

Textes, bande sonore, tableau, craie ou feutre, feuilles, crayons...

Réinvestissement par l'élève-maître

Demander aux EM de préparer, sous formes d'affiches colorées et originales, un matériel pédagogique apte à faciliter la compréhension de la valeur des différents signes de ponctuation par les apprenants des deux premiers cycles du fondamental.

Lecture :

Modèles d'activités pour cet enseignement-apprentissage à l'Ecole fondamentale.

2^{ème} année

- a) Activité autour des signes fondamentaux : point simple, point d'exclamation, point d'interrogation.

L'enseignant lit des phrases simples de manière expressive et demande aux apprenants munis de petites affiches figurant ces signes de lever celles qui conviennent. A défaut d'une affiche par apprenant, l'enseignant peut réaliser sur le tableau les trois signes en question et désigner l'apprenant qui aura à chaque fois à indiquer le signe convenant à la tonalité exprimée. Cette activité peut se réaliser sous forme de concours par équipe.

- b) Demander d'abord aux apprenants d'énumérer, à l'oral, les différentes parties de la tête. Un petit texte reprenant les mêmes éléments, avec des illustrations pour faciliter la compréhension, leur est proposé. Ils devront insérer les virgules et le point aux endroits appropriés.

3^{ème} année

a) Entourez les signes de ponctuation dans les textes ci-dessous.

« Oui, je suis Célimène, chantait-elle comme elle l'avait chanté aux serpents de son village natal et à tous ces prétendants qui étaient venus la courtiser, tous sauf à Zaken. Oui, je suis Célimène, chantait-elle avec toute la ferveur dont elle était capable. Même si tu ne me plais, je ne te retiendrai pas. Je te laisserai repartir chez toi. »

Extrait Célimène (Edwidge Danticat, Mémoire d'encrier, collection L'arbre du voyageur, 2009, p.58)

A présent, Pinocchio ressemblait comme deux gouttes d'eau à un petit garçon ! Geppetto n'en croyait pas ses yeux ! C'était le plus heureux des hommes ! Son rêve s'était réalisé comme par magie. Un enfant ! A lui, Geppetto ! Comme tous les enfants, Pinocchio était turbulent et joueur ! Il aurait pu passer sa journée à s'amuser, rêvasser, gribouiller... Bref, faire les quatre cents coups ! Geppetto dut lui expliquer qu'il fallait aller à l'école pour apprendre un tas de choses fantastiques.

Mais tu y es allé, toi, à l'école ? dit Pinocchio.

Le brave homme, un peu gêné, fut obligé d'avouer qu'il n'y avait jamais mis les pieds !

Extrait de Pinocchio (Carlo Collodi, Une histoire d'enfant, 2007)

b) Placez les points et les virgules aux endroits convenables.

la fête de Cécile

voici arrivé le jour de la fête de Cécile

sa mère a tout préparé pour la fête

quelques amis de Cécile : marie-lourdes lucie céline patrice décorent la cour

voici le menu pour le repas du soir : pâté de morue bananes mûres frites salade de chou salade d'avocats petits pois verts riz crème glacée de chocolat

Extrait du manuel Bravo Ti Malice Lecture livre 2 (Jacqueline Turian Cardozo, éditions Ti Malice, 2011, p.6).

4^{ème} année

a) Recopiez ce texte en plaçant les points et les majuscules aux endroits appropriés.

Mercredi matin, Tardine n'est pas là la classe a déjà commencé papa Bondye se demande où Tardine peut bien être il compte dans son grand cahier : lundi, mardi, mercredi, cela fait trois retards soudain la porte s'ouvre : c'est Tardine

Extrait de Tardine le petit ange (Marlène Etienne, Collection jeunesse, Editha, 2001, p. 11).

b) Placez les ponctuations dans ce texte en utilisant : le point simple, le point d'exclamation, les deux points, le point d'interrogation.

Les villageois reviennent et se présentent autour du banc () fascinés par le cadeau de Karaba la sorcière() Kirikou s'exclame()

N'y touchez pas() Vous savez bien que la Sorcière cherche toujours à nous faire tomber dans des pièges()

Les villageois sont agacés par les conseils d'un bébé() Ils en savent plus que lui() Ils admirent le collier() le touchent() apprécient la qualité du métal précieux() Toutes les femmes le veulent() Mais laquelle est la plus méritante ()

Extrait Kirikou et le collier de la discorde (Michel Ocelot d'après une idée de Sandrine Mirza, éd. Milan, 2008).

5^{ème} année

- a) Entourez les lettres à mettre en majuscule et indiquer le nombre de phrases contenues dans le texte.

bâton

mon grand-père est mort au mois d'avril, en plein printemps, lui qui aimait tant les fleurs. ma mère est partie retrouver mon père à Port-au-Prince. mes tantes n'ont pas tardé à la rejoindre. parfois, Da et moi, on essaie d'imaginer ce qu'elles font là-bas. da n'a jamais été à Port-au-Prince. j'y suis déjà allé, mais mon expérience ne compte pas beaucoup. ma mère et ma tante écrivent de longues lettres à da. c'est moi qui les lis puisque da a une mauvaise vue. des fois, quand il n'y a pas de nouvelles lettres, on s'assoit sur la galerie et on relit les vieilles lettres qui datent de deux ou trois mois.

da dit que je suis son bâton de vieillesse.

Extrait, L'Odeur du café (Dany Laferrière, Le serpent à plumes, 2001, p. 85).

- b) Entourez les majuscules, soulignez les points et colorez les différents autres signes de couleurs différentes.

Jean, le menuisier,

Son métier, c'est de faire des portes ;

Son métier, c'est de faire des tables.

Il ne savait pas

que les tables ont leur dessus

et leur dessous.

Son métier consiste à polir le bois

à rendre le bois beau,

à le rendre lisse.

Extrait Jean le menuisier (Georges Castera, éd. Mémoire, 1999, p. 6-7).

6^{ème} année.

- a) Placez les guillemets au bon endroit.

Dans les prairies du pays des Jouets, la journée démarrait par un peu d'exercice : Oui-Oui et Zim jouaient au football quand Potiron arriva à Vélo.

Tu veux faire une partie de foot ? C'est le jeu préféré de Zim, proposa Oui-Oui en riant.

Son petit chien était en train de lui lécher le visage avant de reprendre le match et de marquer !

Un but à zéro pour Zim ! annonça Potiron.

Soudain, Oui-Oui remarqua que Zim était couvert de boue.

Oh non ! Il va falloir que je lui donne un...tu sais quoi ! dit-il d'un air mystérieux.

Un tu sais quoi ? Ah oui ! Un bain ! répondit Potiron en riant.

Oh non ! Il avait prononcé le mot interdit : Zim détestait les bains !

Extrait Oui-Oui. À la recherche de Zim (Hachette jeunesse, 2012, pp. 5-6).

- a) Ponctuez le texte suivant en ajoutant les majuscules au bon endroit.

Il y a bien longtemps dans une belle forêt d'une île des Caraïbes remplie d'oiseaux et de fleurs multicolores vivait une petite feuille

malgré toute cette beauté qui l'entourait la petite feuille était très malheureuse

Prisonnière de sa branche elle regardait avec envie les papillons qui vagabondaient de fleur en fleur

Ah soupirait-elle comme j'aimerais partir au loin avec eux

Un jour son chagrin devint si lourd qu'elle se mit à pleurer

Le vent qui passait tout près s'arrêta pour lui parler

Qu'as-tu donc petite feuille à pleurer ainsi

J'ai envie de voyager mais ma branche me retient prisonnière

Aide-moi à ma libérer et emmène-moi avec toi lui répondit-elle

Extrait Le voyage de la petite feuille (Tamara Durand, Editha, Collection jeunesse, s.d.)

Titre de la leçon : Parler de son métier

Durée :

Matériel et supports didactiques :

Illustrations des métiers et des actions les plus représentatives de ceux-ci, plan d'un village (la portée culturelle est à considérer) adapté à l'activité orale.

Références documentaires :

Objectif(s) d'apprentissage :

Produire en situation des énoncés pour associer une action particulière à un métier ou une profession donnée (objectif spécifique 11 du curriculum de l'École Fondamentale)

Critères d'évaluation :

Être capable de poser des questions et répondre à des questions permettant de décrire une activité professionnelle à partir d'une mise en situation proche de celles qui ont servi pour l'entraînement.

Situation d'enseignement-apprentissage : Déroulement de la leçon

Phases didactiques	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage	Observations
1. Mise en situation Prérequis	La séance fait suite à celle portant en compréhension orale sur la découverte des phrases et du lexique nécessaires. Réactivation des énoncés et du lexique : l'enseignant nomme les actions, les élèves doivent trouver le métier et l'image correspondants. Ex : Il construit des murs avec des briques. Il construit des maisons.	Les élèves cherchent à retrouver le mot correspondant à l'activité.	En quatrième année l'enseignant peut demander une production orale en guise de vérification alors que les plus jeunes élèves choisissent parmi des propositions du maître afin que l'exposition soit privilégiée.
- Élément déclencheur (motivation)	Indiquer qu'ils vont jouer au jeu du Qui est-ce ? et vérifier que les élèves connaissent le jeu.	C'est un maçon. C'est l'image n° ...	Ils peuvent avoir recours au créole. Dans ce cas l'enseignant reformule en français.
- Orientation (objet de la leçon et critères d'évaluation)	Ils vont devoir retrouver les métiers des habitants du village, au minimum trois, à partir d'une production orale en continu. L'élève meneur de jeu décrit les actions liées au métier, les autres doivent deviner.	Les élèves expliquent ou donnent un exemple de situation du Qui est-ce ?	L'élève peut ainsi utiliser les critères d'évaluation pour l'auto-évaluation : je comprends la description des actions liées à 3/4/5 métiers, je peux parler de 3/4/5 métiers et être compris.
2. Apport notionnel - Utilisation des différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage.	L'enseignant présente au groupe le plan d'un village avec différentes maisons et sur chaque maison un nom et un symbole représentant un métier. Monsieur Vert. Madame Grande, Thomas.... Il interroge les élèves ; Qu'est-ce que c'est ?	Les élèves répondent : - C'est un plan/ un village/ le plan d'un village. - C'est un nom, un prénom, le nom du monsieur, de la dame. Il /elle habite la maison. C'est un peigne/ une pelle.	Reprise d'une activité habituelle, celle de la description d'image.
	Qu'est-ce que vous lisez/voyez ? Qu'est-ce que c'est ?		
	Qu'est-ce qu'il fait ?	Il est médecin/Il soigne les malades /Elle est vendeuse.	Rechercher quelques termes proches du créole, d'autres plus éloignés.
	L'enseignant aide les élèves à décrire les activités pour les nouveaux métiers	Les élèves essaient de construire des phrases puis répètent les modèles de l'enseignant.	Encourager les élèves à essayer de construire des phrases simples SVO au présent à la 3 ^e du singulier.

Situation d'enseignement-apprentissage : Déroulement de la leçon

Phases didactiques	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage	Observations
Manipulation du matériel didactique.	L'enseignant propose de regrouper les images par métier.	Les élèves produisent à nouveau les phrases en vue de les mémoriser pour l'activité suivante.	Etape de présentation, mémorisation permettant à partir des mêmes structures grammaticales d'élargir à un vocabulaire plus large.
	Il place au tableau des images des métiers présentés dans cette séance ainsi que les accessoires.	Les élèves doivent deviner de quel métier il s'agit.	
	Il dit : Il distribue les lettres. Il a un un sac. Il porte un uniforme.	Les élèves aident à associer les accessoires ou lieux au bon métier.	
	Un numéro correspond à un métier.	Les élèves doivent trouver le nom et le symbole et donner le numéro de la maison	Après la phase d'exemple l'enseignant fait reformuler en créole les règles du jeu.
	Puis l'enseignant initie le jeu à partir du plan du village.		
	Il donne des médicaments. Il aide les malades.		
	Puis il confie son rôle à un élève avant de laisser les groupes travailler en autonomie.		
L'enseignant suit les échanges en équipe ou dans quelques groupes.	Les élèves demandent de l'aide si besoin.	L'activité est conduite si possible en petits groupes (3 ou 4 élèves) sinon en deux grandes équipes.	
Évaluation formative des apprentissages			
3. Réinvestissement - Objectivation	Qu'avons-nous appris à dire aujourd'hui ?		L'enseignant vérifie si les élèves parviennent à produire les énoncés et donc à jouer et combien de réponses ils trouvent.
			Les élèves peuvent répondre en créole.
- Évaluation - Application	L'enseignant évaluera les élèves à partir de la production qu'ils fournissent lors du jeu		Elle aura lieu à partir du même plan de village, et d'un dialogue entre un nouveau villageois et les habitants. Chaque élève est un habitant, il a un nom et un métier : il se présente au nouveau venu qui doit retrouver sur le plan le numéro de la maison.

Ainsi dans la construction de la séance et quelle que soit la place de celle-ci dans la séquence elle présentera toujours des phases de :

Réactivation pour faciliter ou vérifier la mémorisation des éléments pré-requis.

Présentation orale des énoncés ou mots nouveaux.

Mise au point phonologique par le biais de la reformulation par l'enseignant et répétition par l'élève

Production guidée

Articulation avec des activités phonologiques, grammaticales ou lexicales pour consolider les apprentissages.

Production guidée avec reprise d'éléments déjà connus intégrés à ceux récemment appris. s

Intégration de différents savoir-faire (compréhension orale /écrite, production orale/écrite). s

Réinvestissement dans un contexte moins guidé avec création d'énoncés pour le deuxième cycle.

Auto-évaluation suivie d'une évaluation : celle-ci repose sur les mêmes tâches que celles effectuées lors de l'apprentissage.

L'enseignant répartit pour chaque séance de la séquence la composante de la compétence de communication privilégiée (CO/PO/CE/PE) et la compétence linguistique abordée spécifiquement. Le plus généralement la présentation de la langue seconde suit l'ordre naturel d'appropriation de la langue mais pour des raisons particulières, l'enseignant peut décider de choisir une présentation différente.

Mise en situation des élèves-maîtres

A partir d'un objectif spécifique (les sous-groupes se répartissent les 6 années) du curriculum les élèves maîtres proposent la préparation d'une séance et complètent le tableau ci-dessous afin de préciser la répartition du travail sur les compétences sur l'ensemble de la séquence.

Répartir l'ensemble des compétences communicatives et linguistiques dans le tableau ci-dessous en précisant quelle est la compétence prioritaire.

	Séance 1/5	Séance 2/5	Séance 3/5	Séance 4/5	Séance 5/5
Compétence de communication					
Compétences linguistiques (culture intégrée)					
Interaction					

Compétence de communication : CO / PO / CE / PE. Utiliser les symboles ++ / +. Ne pas mentionner les compétences peu travaillées.

Compétences linguistiques : phonologique / lexicale / grammaticale / culturelle

Interaction : Enseignant/ classe, soit collective = E/c

Enseignant / élève = E/é

Elèves / élèves, soit en binômes, en groupes, en équipes = é/é ou é/é équipe (la prise de parole est moins fréquente pour chaque élève)

Modalités d'évaluation

Les élèves-maîtres de 2 sous-groupes se présentent mutuellement leur travail, s'interrogent sur les répartitions et les raisons qui les justifient. Un porte-parole dans chaque réunion de sous-groupes pour rapporter au grand groupe.

Les échanges en groupe-classe permettent de récapituler les aspects fondamentaux de l'enseignement d'une langue aux premier et deuxième cycles de l'Ecole Fondamentale.

Commentaires à partir de la séance proposée dans le module de didactique générale

Activité de l'élève-maître

Pour illustrer cette démarche, voici un exemple de préparation d'une leçon de français (grammaire) dans une classe de 6^{ème}AF.

Classe : 6^e AF

Date :

Fiche No : Fg 20

Discipline : Français

Domaine : Grammaire

Durée : 1 heure (deux séances de 30 mn)

Titre la leçon: Le groupe sujet

Matériel et supports didactiques: texte d'appui, tableau, craie blanche et de couleur

Objectifs d'apprentissage:

- 1) comprendre la place et le rôle du groupe sujet dans la phrase;
- 2) utiliser le sujet dans la production de textes;

Critères d'évaluation :

- emploi correct du groupe sujet dans l'expression orale; différent de ce qui a été visé dans l'objectif, production de textes
- qualité des phrases ou de textes rédigés avec une variété de groupes sujets.

Référence documentaire : Les Frères de l'Instruction Chrétienne. (1991).A la rencontre de la Grammaire.6AF. Edition Henri Deschamps.Port-au-Prince, Haïti.

Situation d'enseignement-apprentissage

Phases didactiques	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage	Observations
Mise en situation	<p>L'enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - demande aux élèves de citer les éléments d'une phrase simple et évalue leurs réponses - donne un exercice de construction de phrases sur les activités courantes dans le quartier - sélectionne une série de phrases des élèves et les porte au tableau - demande de souligner le groupe verbal en vert 	<p>Les élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - citent les différents éléments d'une phrase et font apprécier leurs réponses - construisent par écrit un ensemble de phrases décrivant ce qui se passe autour d'eux - reportent les phrases choisies dans leur cahier - identifient le groupe verbal en le soulignant en vert 	
Apport notionnel	<p>L'enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - porte le texte d'étude au tableau et demande aux élèves de le copier - lit le texte et le fait lire par ses élèves - demande aux élèves de souligner les groupes verbaux et d'indiquer qui fait l'action. - demande aux élèves les questions qu'il faut poser pour retrouver le groupe sujet dans une phrase ou un texte. - pour chaque groupe sujet, demande le nombre (singulier ou pluriel) - demandent aux élèves d'examiner l'orthographe des verbes dans le texte et fait déduire la règle de l'accord du verbe avec le nombre du sujet 	<p>Les élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - copient le texte d'étude dans leur cahier - lisent à haute voix le texte d'étude - soulignent dans chaque phrase les groupes verbaux et trouvent le sujet de l'action. Partagent leurs réponses. - donnent les réponses appropriées: Qui, Qui est-ce qui ou Qu'est-ce qui fait l'action? - indiquent le nombre (singulier ou pluriel) de chaque groupe sujet - constatent que les verbes utilisés dans le texte s'accordent en nombre avec le sujet - formulent la règle de l'accord du verbe dans une phrase 	<p>Séance qui se déroule exclusivement en collectif avec des relations enseignant/ élève/s</p>
<p>Réinvestissement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluation - Objectivation - Application 	<p>L'enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - demande aux élèves de produire en équipe des phrases où le groupe sujet occupe diverses positions par rapport aux verbes - demande aux élèves d'analyser un paragraphe du texte et de retrouver les groupes sujets - choisit un texte et demande aux élèves de le mettre au pluriel - demande à chaque élève de composer un texte libre sur un événement vécu en portant attention sur l'accord des verbes avec le sujet. <p>La présentation a-t-elle porté sur l'ensemble des temps ?</p>	<p>Les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en équipe, construisent des phrases où le sujet est éloigné, rapproché, inversé, commun ou partiel par rapport au verbe qui indique l'actionsituation bien plus complexe que celle réalisée précédemment - analysent le texte pour identifier les groupes nominaux sujets et les verbes auxquels ils se rapportent - mettent le texte au pluriel et relèvent l'accord des verbes avec leurs sujets - écrivent leur texte en retrouvant les groupes verbaux et en les accordant avec les groupes sujets correspondants. 	<p>Cette phase de réinvestissement se fera lors de la deuxième séance.</p> <p>L'écriture de ce texte peut constituer un devoir à faire à la maison</p>

Activité 1

Demander à un élève-maître de passer au tableau et de porter le plan habituel qu'il suit pour préparer ses leçons et aux autres participants, d'apporter leurs contributions en vue de compléter le plan présenté par leur collègue.

Activité 2

Demander aux étudiants répartis en équipes de préparer des leçons en respectant les différentes étapes didactiques.

Activité 3

Demander aux étudiants-maîtres répartis en équipes, d'analyser quelques propositions de leçons et les compléter en apportant les améliorations requises.

Préparation d'une séance d'évaluation dans une séquence de grammaire portant sur la ponctuation

Recopiez ce texte en plaçant les points et les majuscules aux endroits appropriés.

Mercredi matin, Tardine n'est pas là la classe a déjà commencé papa Bondye se demande où Tardine peut bien être il compte dans son grand cahier : lundi, mardi, mercredi, cela fait trois retards soudain la porte s'ouvre : c'est Tardine

Extrait de Tardine le petit ange (Marlène Etienne, Collection jeunesse, Editha, 2001, p. 11).

Classe : 4^{ème} année

Date :

Fiche N^o

Discipline (matière) : français

Domaine d'étude : production écrite

Titre de la leçon : la ponctuation

Durée :

Matériel et supports didactiques : le texte ci-dessus

Références documentaires : voir le module

Objectif(s) d'apprentissage : être capable d'utiliser à bon escient le point simple et la majuscule

Critères d'évaluation : mettre le point et la majuscule dans les phrases simples (GN+GV)

Repérer la fin du paragraphe et la matérialiser par un point

Oraliser le paragraphe en respectant la ponctuation choisie

Etre capable de s'évaluer et de se corriger

Situation d'enseignement-apprentissage : Déroulement de la leçon

Phases didactiques	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage	Observations
1. Mise en situation <ul style="list-style-type: none"> - Prérequis - Élément déclencheur (motivation) - Orientation (objet de la leçon et critères d'évaluation) 	Oralisation du paragraphe sans la ponctuation complète et rappel de la valeur des signes de ponctuation. Répondre aux objectifs et aux critères précités Pas d'apport nouveau mais tâche d'évaluation	Entraînement préalable sur la même compétence Reformulation des consignes pour la tâche d'évaluation. Indication des critères d'évaluation et des critères de réussite	
2. Apport notionnel <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage. - Manipulation du matériel didactique. - Évaluation formative des apprentissages 			
3. Réinvestissement <ul style="list-style-type: none"> - Objectivation - Évaluation - Application 		Lecture de l'extrait, repérage des phrases, ajout des signes de ponctuation et de la majuscule aux endroits appropriés.	

Productions d'élèves attendues et repérage des obstacles possibles :

Mercredi matin, Tardine n'est pas là, possible la classe a déjà commencé, possible papa Bondye se demande où Tardine peut bien être. exigé Il compte dans son grand cahier : lundi, mardi, mercredi, cela fait trois retards, ou . acceptés soudain la porte s'ouvre : c'est Tardine. exigé

Toute autre proposition appelle un retour sur les apports notionnels avec des activités de remédiation.

Critères	TB	B	AB	AN (amélioration nécessaire)
Mettre le point et la majuscule dans les phrases simples (GN+GV) Repérer la fin du paragraphe et la matérialiser par un point	Tous les points et les majuscules attendus . Une virgule tolérée	Présence des deux points exigés et des majuscules correspondantes.	Point final exigé	autre
Oraliser le paragraphe en respectant la ponctuation choisie	Lecture conforme à la ponctuation correcte proposée	Des hésitations ou pauses mais le sens est accessible	Lecture difficilement compréhensible	autre
Etre capable de s'évaluer et de se corriger	Peut justifier ses choix.	Peut partiellement justifier ses choix.	Ne peut pas justifier ses choix.	autre

Bulletin de progression

Travaux à la maison

Travaux en classe (notes)

5. Le français dans les autres disciplines

Mise en situation des étudiants-maîtres

A partir des tâches proposées dans les trois disciplines suivantes proposer à chaque groupe de travailler sur l'un des objectifs suivants :

- Ø Identifier les spécificités en termes de communication et d'interaction
- Ø Repérer les contenus linguistiques nécessaires en compréhension et en production
- Ø Analyser les obstacles en compréhension
- Ø Analyser le rôle de l'enseignant par rapport à la réalisation en français des interactions

Domaine 1. Sciences sociales

Deux activités décrites dans le module de sciences sociales : l'une pour la géographie porte sur l'analyse spatiale et paysagère, s'articulant, à partir d'un album de jeunesse (Tibert et Romuald de François Crozat et Anne Jonas, possibilité aussi avec Peter Sis, Madlenka), autour des prépositions spatiales en français et en créole, d'autre part, pour l'histoire, au récit (Tibert et Romuald ou l'album d'Anthony Browne, Une histoire à quatre voix).

Domaine 2. Mathématiques

Ci-après une situation de découverte visant à faire distinguer les grandeurs longueur (ici périmètre) et aire. Le lexique spécialisé correspondant aura déjà été acquis lors de séances précédentes.

Voici le déroulé de l'activité :

- Si un rectangle a un plus grand périmètre qu'un autre rectangle, est-ce qu'il a aussi une plus grande aire ?

Vous devez donner la réponse et dire comment on peut en être sûr ? Vous avez à votre disposition par groupes du papier quadrillé pour tracer des rectangles.

La question peut être posée en français (et écrite) mais, bien sûr, on ne pourra pas s'appuyer sur le schéma.

L'activité se déroule tout d'abord dans un travail de groupes puis une phase de mise en commun et d'institutionnalisation est prévue.

Domaine 3. Arts plastiques

La phase de verbalisation dans le cours d'A. Pl. constitue un moment fort donné aux élèves afin qu'ils prennent la parole et la confrontent, les uns par rapport aux autres.

C'est surtout au moment de l'affichage des travaux que les élèves s'expriment par rapport à la question initiale, développent leurs diverses stratégies et comparent les résultats obtenus.

Une grande attention est portée à la qualité de la langue orale, à la justesse des mots employés, à la rigueur du raisonnement et à la structuration des propos.

Le fait d'avoir produit favorise cette prise de parole.

La proposition, par exemple, sur le carré rouge (voir module d'arts plastiques), amène à :

- des prises de parole sur la situation initiale du carré dans le rectangle (oblique, parallèle et perpendiculaire aux bords, plus ou moins centré, dans un coin du rectangle, ...) ; elle détermine une première approche de sa visibilité par rapport à la question initiale le rendre le moins visible possible.

- des commentaires sur les formes (géométriques, irrégulières, grandes, petites, arrondies), leur nombre et leur nature.
- des interrogations sur la couleur, les couleurs. Les identifier, nommer leurs différences (différences de rouge, nuances), réfléchir sur les divers types de contrastes (couleur en soi, contrastes de valeurs (plus ou moins clairs, foncés, complémentaires), l'étendue des plages colorées, les parties peintes, non peintes, ...)
- des questionnements sur la structure proposée, la composition.
- des repérages sur l'élément qui attire au détriment du carré (élément qui fait tache, élément hétérogène). Ils conduisent à des commentaires sur la matière picturale, sur ce qui détourne du carré initial (trou, tache, relief, ...)
- des expressions sur le rôle de ce carré rouge (élément dans une composition abstraite, dans une image figurative, signification du carré rouge.
- des hiérarchisations des réponses par rapport à la visibilité du carré rouge
- des rapprochements avec d'autres artistes (avec l'obligation de repérer ces articulations avec les travaux exposés)

Structuration par le formateur / apports notionnels

La double difficulté disciplinaire et linguistique

Tant que le français est objet d'études les élèves développent essentiellement la compétence communicative dans des situations qui se rapprochent de situations sociales de référence : poser des questions, répondre et parler de soi, des autres et de son environnement proche (l'école, la maison). Bien souvent, dans les situations créées par l'enseignant, la compréhension est facilitée par le recours aux mimes, aux objets et aux images ; une grande partie des contenus abordés sont concrets et peuvent être illustrés.

La situation didactique est bien connue des élèves : toutes les activités menées dans la classe visent l'amélioration de la maîtrise langagière et linguistique. Le français qu'ils apprennent est le français dont ils ont ou auront besoin dans la vie quotidienne. Pour beaucoup d'élèves la langue n'est pas parlée à la maison et les seuls temps d'apprentissage sont ceux proposés en situation scolaire, pour d'autres le renforcement et l'enrichissement sont quotidiens si le français est la langue parlée à la maison, celle des programmes télévisuels, celle des albums et des histoires... Les écarts peuvent donc être considérables et s'accroître au fil des années de l'Ecole Fondamentale.

Lors du passage de l'enseignement en créole à l'enseignement en français c'est une toute autre langue à laquelle les élèves sont confrontés.

La langue d'enseignement devient essentiellement support de conceptualisation. Ce dont il est question dans les autres disciplines c'est d'avoir recours à la langue pour parler de faits parfois éloignés de la classe, de choses que l'on ne peut souvent ni voir ni illustrer, qui ne sont en contact ni avec l'ici ni avec le maintenant.

Nous constatons d'une part que les thèmes abordés sont très variés et très éloignés du programme de français, d'autre part que le programme de français ne fait pas mention en 5^{ème} année du changement de statut de la langue. Ainsi en dehors de rares propositions pour rédiger un problème de mathématiques, raconter un fait passé, ou décrire un paysage, la prise en compte de la spécificité de la langue de scolarisation n'apparaît pas.

Le type d'interaction

Nous constatons que dans les trois disciplines les situations s'appuient sur une verbalisation importante des élèves mais nous constatons que les interactions et les types de discours varient.

En sciences sociales il s'agit vraisemblablement de raconter le récit et de contribuer à le resituer dans son contexte. Quant à l'activité de géographie elle peut donner lieu à un travail de groupes sur les paysages à partir des illustrations puis à une phase de synthèse orale qui aboutira sans doute à une institutionnalisation puis une trace écrite ayant valeur de référence.

En mathématiques une fois la consigne donnée et probablement reformulée les élèves échangent en petits groupes autour de leur recherche ; probablement en créole, voire en créole et en français. Les échanges portent essentiellement sur la comparaison des résultats et sans doute moins sur la façon de parvenir aux résultats. Lors de la mise en commun les élèves s'expriment en français pour expliquer leur démarche. La trace écrite peut aussi être envisagée.

En arts plastiques, les élèves sont interrogés individuellement et produisent avec l'aide de l'enseignant le compte-rendu de leur démarche et de leurs choix. Il est fort probable que les élèves répondent à des questions de l'enseignant ou à des invitations à développer leurs présentations. Ils sont soit en situation d'interaction soit en situation de production en continu.

La nature des contenus (concret vs abstrait – présent vs absent)

Alors que dans les séances de français les élèves apprennent à parler d'eux et de ce qui est proche d'eux avec les autres disciplines ils s'intéressent à des contenus souvent plus éloignés et plus abstraits.

Si nous considérons la séance de mathématiques et même s'il est possible d'illustrer ce que sont un périmètre et une aire il n'en reste pas moins que le calcul de leurs mesures ainsi que la représentation que les élèves s'en font relèvent de l'abstraction. Lorsque les élèves doivent faire état des comparaisons ils doivent maîtriser l'expression du comparatif (plus grand que / plus petit que / moins long que/ moins large....) ainsi que les connecteurs logiques. Sialors, quand ceci on obtient cela..... et des généralisations.

En arts plastiques les élèves doivent être capables d'expliquer leur démarche ; quand j'ai placé le carré à tel endroit j'ai dû faire ceci ou cela..... ou encore j'ai placé le carré comme ceci parce que, ou pour que.....

En arts plastiques la variété des champs lexicaux est très importante ; couleurs, adjectifs pour les nuances, formes, les prépositions pour le positionnement de la forme, les verbes d'action correspondant au tâtonnement, aux essais et erreurs et les verbes liés aux effets recherchés (disparaître, dissimuler, se fondre dans....).

Nous constatons que cette variété est une spécificité forte de la langue d'enseignement et il importe de la rendre accessible aux élèves. C'est parce qu'ils auront été confrontés quelques fois à ces éléments de langage en situation de compréhension qu'ils pourront avec l'aide du maître les mobiliser en production ultérieurement. Si les éléments lexicaux ou les structures syntaxiques ne sont pas connues des élèves ils ne peuvent y avoir recours pour exprimer leur pensée.

En formation il est probablement utile également d'amener les étudiants-maîtres à réfléchir sur leur propre degré de maîtrise de ces éléments très divers et parfois très techniques. L'enseignant très à l'aise avec les notions en français n'est pas dans la même posture qu'un enseignant qui cherche ses mots ou doit vérifier les contenus. L'enseignant très à l'aise est à même de reformuler, paraphraser ou expliquer les termes en français alors qu'un enseignant moins sûr de lui préfère sans doute passer par la traduction en créole.

Compréhension des consignes

Les consignes méritent souvent d'être reformulées par les élèves voire d'être accompagnées d'un exemple si besoin. Selon le degré de difficulté que la consigne présente, il peut s'avérer utile de la faire reformuler en créole par les élèves.

Nous distinguerons entre les consignes brèves et simples et celles qui présentent dans la formulation une coordination ou une subordination ou qui font appel à une terminologie spécifique.

De plus en plus, dans les manuels de mathématiques utilisés en Haïti, les consignes sont formulées dans les deux langues officielles, créole et français. Par conséquent, l'enseignant, pas plus que l'élève, n'a à se lancer dans la traduction d'une langue à l'autre, au risque bien souvent de déformer le contenu du message. La reformulation, quelle que soit la langue utilisée, reste cependant de mise pour une bonne vérification de la compréhension de la consigne. Des outils spécifiques pour l'enseignement-apprentissage des arts plastiques n'existant pas des considérations plus spécifiques ne peuvent être faites sur les pratiques en cours dans ces classes.

La consigne, ou parfois son absence dans le cadre d'activités libres où l'enseignant se contente de mettre les élèves face à des instruments qu'ils vont manipuler à leur convenance, est l'entrée généralement privilégiée dans la conduite des activités scolaires. Il convient de s'assurer que le vocabulaire et les pratiques langagières spécifiques à chaque discipline soient acquis graduellement pour leur réalisation.

La compréhension de la consigne est également fonction de l'année et du cycle où est l'activité réalisée. Les mêmes mises en situation proposées ci-dessus seront comprises différemment si elles sont adressées à des élèves de 3^{ème} ou 6^{ème} année fondamentales et les attentes en termes de production de discours seront placées à un niveau de complexité différent. Par exemple, l'activité en arts plastiques ne pourra donner lieu à un compte-rendu plus ou moins structuré qu'à partir de la 4^{ème} année fondamentale. Avant, il s'agira de réactions plutôt éparpillées sur les impressions et les perceptions générales de chaque élève.

Compréhension des contenus disciplinaires

La langue est un outil de construction de la connaissance, c'est donc sa dimension cognitive plus que ses dimensions sociales et communicatives qui est sollicitée lorsque la langue est le vecteur d'enseignement.

Nous constatons que le lexique nécessaire en mathématiques, en sciences sociales et en arts est un lexique spécifique à la discipline : premier plan, arrière-plan, vallée, plateau, périmètre, aire, dimension, longueur, largeur, oblique. Ce lexique permet d'évoquer des réalités qui servent à catégoriser, à exprimer des traits distinctifs, à relier les notions entre elles. Ces notions ou concepts ne sont pas toujours proches de l'élève.

L'enseignant est amené à porter son attention à la fois sur le contenu et la forme. L'objectif est l'acquisition de compétences et de connaissances dans la discipline enseignée ; quand cette discipline est enseignée en langue seconde il importe que l'élève dispose des éléments langagiers nécessaires à la construction des apprentissages disciplinaires ou que ces éléments lui soient fournis au fur et à mesure des apprentissages.

Contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement du français lors des quatre premières années de l'Ecole Fondamentale, l'enseignant doit amener les élèves à la compréhension des notions abstraites en s'appuyant sur la langue et non plus sur la réalité extra-linguistique. Ainsi, bien souvent, c'est par d'autres mots qu'il va falloir expliquer un terme.

Si l'on prend quelques définitions tirées du Lexique des disciplines⁵⁵ pour le cycle 3 on constate que le risque de confusion est grand puisque les termes utilisés dans la définition ne sont pas forcément tous connus. L'enseignant doit reformuler ces définitions dans le contexte d'une langue seconde, en s'appuyant si possible sur des exemples afin de permettre la compréhension et la production de ces termes techniques.

Défrichement : Mise en culture d'une terre en éliminant la végétation naturelle.

Emigration : action de quitter son pays d'origine pour s'établir dans un autre pays.

Environnement : ensemble des éléments humains et naturels d'une région, d'un pays.

Comportement : mode de vie, manière d'être.

Production spontanée dans la résolution de problème

Lorsque les élèves sont invités à parler de la démarche qu'ils ont choisie pour résoudre un problème ils se retrouvent dans une situation d'improvisation. Si l'activité de groupe a eu lieu en créole, le passage au français est d'autant moins facile.

A ce stade la préoccupation première de l'enseignant est de comprendre comment les élèves s'y sont pris puis ensuite il s'agit de s'assurer que les élèves de la classe ont compris ce qui a été dit : sans cette compréhension par la classe, il n'y a pas d'intérêt à mener cette étape en commun. Pour garantir cette compréhension partagée l'enseignant doit se focaliser sur le fond et la forme, il reformule autant que possible pour que le message soit clair et précis pour l'élève qui s'exprime et pour les élèves qui écoutent.

Lorsque cette mise en commun est élaborée oralement en français elle peut se conclure par une institutionnalisation reformulée par le maître mais souvent c'est une trace écrite qui fait office de référence. Le lien phonie/graphie en français est plus difficile qu'en créole et il y a donc lieu de lire ou de faire lire cette trace écrite afin que les difficultés de lecture du code ne viennent pas s'ajouter aux difficultés de compréhension de la notion.

Production élaborée d'un compte rendu

En arts le niveau de langue attendu est assez élevé puisque les élèves doivent être en mesure de s'exprimer avec nuance sur les choix et d'utiliser différents temps et aspects puisqu'ils parlent d'un produit terminé.

Le plus souvent les élèves doivent rendre compte à l'oral et à l'écrit de leur réalisation ou de leur observation du support proposé par l'enseignant. Ils doivent connaître les règles de la rédaction du compte-rendu, en plus du vocabulaire spécifique propre au domaine considéré. Les compétences en rédaction de compte-rendu s'acquièrent en cours de français ou directement dans le cours d'arts plastiques. La pratique de la classe à enseignant unique aux deux premiers cycles de l'École fondamentale haïtienne facilite ce type d'accommodement.

Les élèves sont sensibilisés à la manière de traduire leur observation de différents objets, qu'ils s'agissent d'éléments se situant dans leur environnement immédiat quotidien ou de support plus abstrait comme celui en question dans la situation considérée. A partir d'activités multiples s'étalant sur plusieurs séances, l'enseignant introduit ses élèves graduellement aux principes du compte-rendu.

Plusieurs entrées en matière peuvent être privilégiées pour cet apprentissage, les compétences précédemment acquises en description des personnages et des milieux de vie, les aspects ayant

⁵⁵ Aubry B., Bensimhon D., Darcy N., Penaud G., Vervondel G. (2005), *Le lexique des disciplines*, cycle 3, Retz, Paris.

particulièrement à voir avec l'organisation des discours, les étapes de la description peuvent constituer de bons points de départ... Tout comme, l'enseignant peut choisir de procéder directement à partir de modèles de textes desquels les élèves déduiront les principes d'organisation du compte-rendu. Une autre méthode à privilégier également consisterait à partir de la production d'observation verbalisée par des élèves comme outil principal pour construire leur compétence en matière de compte-rendu.

Les séances d'enseignement-apprentissage s'organiseront autour de ces différentes étapes :

- s Les caractéristiques du compte-rendu, à partir d'exemples concrets.
- s Les types d'informations clés devant apparaître dans ce type de documents, en fonction de l'activité dont il s'agit de rendre compte. « où, quoi, quand, comment, pourquoi » sont des questions qui aident à baliser la réflexion et à l'organiser.
- s L'ordre de présentation des informations, en insistant sur le fait que cela peut varier en fonction de l'activité ou de l'objet considéré.
- s La longueur du compte-rendu, en fonction du public cible.
- s L'organisation du texte dans l'espace page : sauter une ligne entre chaque paragraphe, laisser une marge, une introduction, une conclusion...

Articulation séances de français / séances dans les disciplines non linguistiques

Il est utile de rappeler qu'il est souvent fait appel alternativement au créole et au français lors des séances en français de la discipline non linguistique. Si l'enseignant a pour objectif d'enseigner de nouveaux contenus en mathématiques, EPS ou histoire par exemple, il s'assure que les élèves s'approprient ces nouveaux savoirs et s'appuie sur l'une ou l'autre langue selon les besoins ou les difficultés qu'il identifie.

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut on trouve bon nombre de termes identiques en créole et en français dans des domaines comme les mathématiques, les sciences, la géographie. Lorsque les termes sont équivalents, l'enseignant peut plus aisément éviter de passer en créole, lorsque les mots sont identiques mais ne recouvrent pas la même réalité (citoyen, proximité...) ou qu'il n'existe pas d'équivalent (à la droite de, à la gauche de) l'enseignant aborde spécifiquement ces différences.

L'articulation entre les séances de français et celles des autres disciplines peuvent répondre à des objectifs très divers.

Les séances de français peuvent avoir pour objectif la préparation de séances prévues dans les autres disciplines ou elles peuvent faire suite à une découverte de contenus et viser l'utilisation de ces nouveaux contenus dans des séances d'entraînement d'une compétence langagière. Les séances de français peuvent aussi permettre une préparation à des tâches d'évaluation.

Lorsque le français est utilisé pour enseigner une autre discipline le contexte de cette discipline et les supports proposés permettent à l'élève de rattacher les énoncés à la discipline particulière dans laquelle il les a découverts. Ce contexte d'utilisation de la langue est un facteur de mémorisation et de compréhension et néanmoins il semble pertinent de travailler certains éléments dans les séances de français également.

Comme toujours dans l'apprentissage la répétition est une activité qui favorise la mémorisation et la fixation ainsi si les énoncés qui demandent une conceptualisation importante sont abordés dans la discipline et en français, les chances pour l'élève de s'approprier le savoir disciplinaire et le savoir pour en parler sont augmentées.

L'élève peut être en mesure de répondre efficacement au problème de mathématiques sur l'aire et le périmètre d'un rectangle sans pour autant être en mesure de verbaliser en français sa démarche et son résultat.

En géographie l'élève peut avoir repéré différents traits du paysage qui lui est soumis, il peut comprendre ce qui lui est dit sur ce paysage mais ne pas pouvoir s'exprimer et réutiliser à son compte les différents énoncés.

Il s'agit donc pour l'enseignant de l'Ecole Fondamentale qui est en charge de l'enseignement de l'ensemble des domaines d'identifier la source des difficultés et de tâcher d'offrir aux élèves l'étayage dont ils ont besoin. Cet étayage peut viser différents objectifs :

- s L'aide à la compréhension lorsque les contenus sont proposés dans la discipline en langue 2 : référents visuels, contextualisation, exemples voire traduction.
- s L'aide à la compréhension peut aussi être prévue en amont lors d'une séance de français : par exemple aborder les notions de comparatif, de grandeur, longueur en français à partir d'une situation mathématique ou d'une histoire ou d'un dialogue. Les tâches de compréhension, mémorisation et production sont menées avant la séance de mathématiques dans laquelle les énoncés sont nécessaires.
- s L'aide à la formulation de contenus nouveaux dans la discipline non linguistique : l'enseignant ménage plusieurs étapes à la prise de parole des élèves, en commençant par fournir les exemples, puis en comptant sur le collectif pour restituer les énoncés puis en individuel.
- s De même en sciences sociales ou en arts plastiques si l'utilisation de cartes, de paysages ou d'œuvres picturales permet d'apporter dans un contexte porteur de sens les éléments lexicaux et syntaxiques nécessaires pour décrire puis analyser il est souhaitable que le travail d'entraînement à la production orale soit conduit dans une séance de français intercalée entre la séance de découverte de géographie ou d'arts plastiques et la séance d'entraînement. Ainsi les élèves poursuivent en français les objectifs de développement des compétences langagières tout en enrichissant leurs compétences lexicales et syntaxiques. Cette séance de français intercalée entre deux séances d'une autre discipline permet d'envisager plus aisément une phase de synthèse à l'issue de travaux de groupe puis la phase d'institutionnalisation. Il s'agit d'abord pour les élèves d'expliquer comment ils ont fait pour résoudre le problème, ce qui nécessite de maîtriser le passé composé à moins que l'enseignant aide l'élève à travailler au présent ; par exemple dans la description de la croissance d'une plante en sciences on constate que toutes les étapes peuvent être énumérées au présent. Cela se vérifie aussi en géographie mais nécessite que l'enseignant le signifie dans des séances où c'est moins évident (en mathématiques ou en arts plastiques par exemple, j'ai dessiné des rectangles différents. J'ai changé la longueur ou la largeur. J'ai posé le carré dans l'angle de la feuille, au milieu de la feuille...).
- s Si l'on considère la place de l'écrit dans les séances des disciplines non linguistiques on constate qu'il est souvent proposé au fil de la séance comme moyen de consigner les termes techniques ou les étapes d'un raisonnement (comme en sciences ou en mathématiques par exemple) puis en fin de séance après la phase d'institutionnalisation. On peut recommander d'une part d'aider les élèves à faire le lien entre ce qu'ils ont entendu et ce qui est écrit (le lien phonie/graphie mérite une attention particulière en français). Lorsque les termes techniques sont écrits lorsqu'ils sont prononcés le lien semble déjà bien établi entre la phonie et la graphie. Néanmoins l'enseignant peut, avant que les élèves copient les mots en fin d'activité, demander aux élèves de relire les mots au tableau et vérifier la compréhension.

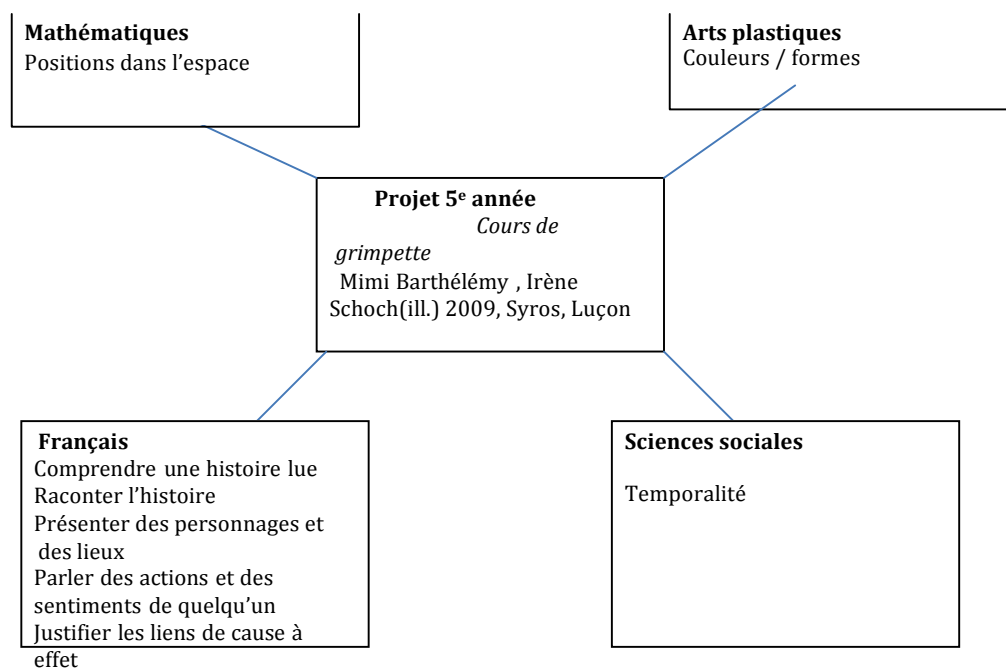
- s Lorsque l'institutionnalisation donne lieu à une trace écrite qui coïncide avec les échanges qui ont eu lieu préalablement, l'enseignant peut lire la trace écrite ou la faire lire par un élève. La vérification de la compréhension est le plus souvent une étape utile.
- s Lorsque la trace écrite est donnée sans lien direct avec les échanges préalables la lecture en classe et l'élucidation sont nécessaires.
- s On peut aussi envisager de faire travailler les élèves régulièrement en séance de français à partir de textes issus de domaines différents. Ceci permet de les entraîner à la compréhension mais aussi à l'identification de différents types de textes : légendes, énoncés de problème, définitions par exemple. Les objectifs comme résumer un texte court, ou raconter une histoire lue peuvent être atteints en choisissant les textes dans des domaines disciplinaires différents.

En conclusion nous constatons que l'enseignant des deux premiers cycles de l'Ecole Fondamentale peut favorablement aborder en 5^{ème} année l'enseignement des différents domaines disciplinaires en français pourvu que les liens entre le français et les autres disciplines soient établis, que les séquences d'enseignement soient construites avec le souci d'identifier les obstacles linguistiques probables et de les lever, au moins en partie, dans les séances de français. Si l'enseignant aborde en histoire ou en éducation civique la question de la place du créole et du français dans la société et à l'école haïtienne, il peut prendre en compte les représentations des élèves dans son enseignement.

Réinvestissement par les étudiants-maîtres

A partir de définitions de termes techniques issus de différents domaines disciplinaires les étudiants-maîtres proposent une définition type et une définition prenant en compte l'accessibilité linguistique dans le contexte d'une langue de scolarisation.

A partir du conte, Cours de grimpette, de Mimi Barthélémy, en groupes, développer des activités en français permettant d'aborder une séance d'arts plastiques, de sciences sociales et de mathématiques. Se référer au plan de la séquence proposé ci-dessous.



Compétence discursive : Genre littéraire, repérage des indices textuels

Compétence lexicale : champs lexicaux, humeurs, parties du corps, activités physiques, les activités du quotidien, les cris des animaux,

Sens propre/sens figuré

Etablir un lien entre proverbes français et créoles

Compétence grammaticale : les temps du passé, présent, futur (phase préparatoire pour les sciences sociales)

Les prépositions : pour la séance de maths

Les signes de ponctuation (dialogues/ narration)

La typographie (taille des caractères, valeur et fonction)

Compétence phonologique : raconter en respectant intonation et accent de phrase. Respecter la prononciation du [r] final et du [y]. Respecter les lettres muettes.

Formation

A partir du texte d'origine « L'éducation de cabri » des frères Thoby-Marcelin,
Contes et légendes d'Haïti, Nathan, 1967

Et de cette nouvelle version : repérer les changements (narration,

Plan de séquence de français autour de l'album : « Cours de grimpette » de M. Barthélémy

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Compétences communicatives principales (objectifs spécifiques)	Comprendre une histoire lue (compréhension globale) Décrire un animal, un paysage (obj 7 6A).	Compréhension détaillée. (lecture jusqu'à p 19) Répondre à des questions sur une histoire simple écoutée (obj 14 5A). Reformuler ce qui est compris.	Raconter une histoire. Formuler des questions au sujet d'une histoire écoutée (obj 15 5A). Poursuite de la lecture, cette fois les élèves posent des questions. Qu'est-ce qu'il y a sur le mur de Cabri ? Chien veut apprendre à grimper ? Pourquoi ? Pourquoi Chien veut-il apprendre à grimper ? Pourquoi Chat est-il furieux ?...	Produire une histoire simple à partir d'images représentant des faits vécus ou imaginés (obj 16 5A). Interaction : poser et répondre à des questions de compréhension à partir des illustrations et de l'histoire.	Faire le compte-rendu ou le résumé d'un texte lu ou écouté (obj 18 5A)
Compétences linguistiques	Compétences lexicales et syntaxiques	Compétences lexicales et syntaxiques	Compétences lexicales et syntaxiques, phonologiques	Compétences lexicales et syntaxiques, phonologiques	
Compétences autres	Compétence discursive ; reconnaître le genre du conte et s'appuyer sur les traits caractéristiques du genre (obj 2 5 ^e année)	Compétence pragmatique : réagir avec adéquation aux questions et invitations à produire librement	Compétence pragmatique ; formuler des questions pour accéder au sens.	Compétence pragmatique : adapter questions et réponses aux situations.	
Éléments de contenu	Lexique : les parties du corps (griffes, sabots, moustaches...), états et sentiments, verbes d'état, d'action (de triste humeur, se traîner, découragé, tourner les talons, crier famine, donner des ailes...) Syntaxe : expression du but, de la cause, du souhait.	Lexique : reconnaissance et production des mots ou expressions relatifs aux sentiments , états et actions. Utilisation du présent simple pour raconter la succession d'actions et nommer les états.	Lexique : travail sur sens propre et sens figuré. Repérage des proverbes, des expressions. Reformulation de ceux-ci. Syntaxe : la phrase interrogative.	Révision de l'ensemble du lexique, de l'histoire. Expression de la cause et du but.	

Plan de séquence de français autour de l'album : « Cours de grimpette » de M. Barthélémy

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Suggestions d'activités d'enseignement et d'apprentissage	<p>Partir des souvenirs des élèves du conte traditionnel.</p> <p>Raconter l'histoire en entier en montrant les illustrations et en mimant lorsque c'est possible. Viser l'explicite.</p> <p>Bilan de ce que les élèves ont compris de cette première lecture, invitation à dire ce qu'ils ont compris, puis questionnement plus ciblé pour faire émerger les étapes du conte.</p>	<p>Elucidation de l'explicite.</p> <p>Faire mémoriser les actions et états.</p> <p>Activité de mime puis de Jacques a dit en petits groupes.</p> <p>Repérage des jours et moments de la journée, illustrations simples, supports pour que les élèves racontent de façon simple et brève.</p> <p>Reprise avec l'aide de l'enseignant pour raconter les premières étapes de l'histoire. Les élèves disposent des supports visuels nécessaires.</p>	<p>Par deux les élèves formulent une question sur un passage de l'histoire.</p> <p>Reprendre une série de questions et faire formuler les règles syntaxiques correspondantes (inversion sujet/verbe, reprise du sujet sous forme pronominale, ponctuation...)</p> <p>Mettre les élèves en groupe. Leur fournir les expressions des parties du texte déjà élucidées et leur demander de reformuler et de donner une autre situation, un autre contexte possible pour l'expression.</p>	<p>A partir des illustrations des élèves, en petits groupes ils articulent la succession des faits en utilisant des compléments circonstanciels de but avec l'infinitif prépositionnel ('pour manger à sa faim', 'pour attraper Chat'..).</p> <p>Jeu d'équipe ; l'équipe A propose la reformulation d'un proverbe, l'équipe B doit le citer en alternance.</p> <p>En petits groupes les élèves travaillent à la narration de leur partie de l'histoire avec reprise des énoncés travaillés. L'enseignant aide à la correction phonologique et syntaxique et à la précision lexicale</p>	
Evaluation	Vérification collective de la compréhension	Vérification de la production des phrases simples, de la mémorisation.	Evaluation de la production orale des élèves qui racontent le début de l'histoire.	Evaluation de la production orale des élèves qui racontent le début de l'histoire.	Evaluation de la production orale des élèves qui racontent leur partie de l'histoire en respectant les consignes d'utilisation des infinitifs prépositionnels, des indices temporels, du lexique ainsi que du respect des accents de phrase et de l'intonation.
Autres (matériel, articulation avec les autres disciplines...)	<p>Album (illustrations)</p> <p>Prévoir séance de mathématiques sur la localisation pour réactiver et renforcer l'emploi des prépositions.</p>	<p>Supports illustrant les jours/ les moments de la journée.</p> <p>Articulation avec la séance de sciences sociales sur la temporalité.</p>	<p>Faire illustrer quelques expressions par les élèves.</p> <p>Lien avec les arts plastiques : la couleur et les formes.</p>	<p>Travail spécifique sur l'expressivité, pose de la voix, accents de phrase et intonation.</p>	<p>Utilisation des illustrations des élèves comme support à la narration.</p>

Bibliographie didactique du français, didactique des langues

- Abry, D.,Chalargon, M.-L. (2003). *La grammaire des premiers temps*. Grenoble : PUG.
- Abry D.,Chalargon M.-L. (2010). *Les 500 exercices de phonétique*. Paris : Hachette FLE.
- Bara, S., Bonvallet, A.-M., Rodier, C. (2011). *Ecritures créatives*. Grenoble : PUG, Les outils malins du FLE.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Les éditions Didier.
- Bentolila, A. (dir.) (2013). *Le vocabulaire, comment enrichir sa langue ?* Paris : Nathan.
- Bolton, S. (1991). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Les éditions Didier.
- Brissaud, C. et al. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E., Pouliot, M. (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq Presses universitaires du Septentrion.
- Cicurel, F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, langues et didactique.
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Delasalle, D. (2005). *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques, tomes 1 et 2*. Paris : L'Harmattan.
- De Man- De Vriendt, M.-J. (Éd) (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, Parcours et procédures de construction du sens*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dortier, J.-F. (dir.) (2001). *Le langage, nature, histoire et usage*. Auxerre : Editions sciences hu- maines.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- GFEN (groupe français d'éducation nouvelle) (2010). *25 pratiques pour enseigner les langues*. Lyon : Chronique sociale.
- Huver, E., Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Les éditions Didier.
- Jolibert, J. et al. (1992). *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. Paris : Hachette.
- Léon, M. & Léon, P. (2007). *La prononciation du français*. Paris : Armand Colin.
- Martinez, P. (dir.) (2002). *Le français langue seconde, Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve & Larose.

- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
- Nicolas, P. (2005). *L'as de l'orthographe (3ème à 6ème AF)*. Péition Ville : Areytos.
- Niquet, G. (1991). *Enseigner le français pour qui? Comment ?* Paris : Hachette.
- Pellat, J.-C. et al. (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris Hatier.
- Pérodin, G.(dir.).[.sd](#), *Le Français par les textes (4ème AF)*. Péition Ville : Areytos.
- Pérodin, G.(dir.).*Grammaire et exercices de français (2ème cycle)*. Péition Ville : Areytos.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Education.
- Porcher L., Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Puren C., Bertocchini, P., Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.
- Reichstadt, J. et al. (2009). *Je lis, j'écris. Un apprentissage culturel et moderne de la lecture*. Paris : Lettres Bleues.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Schiffler, L. (1991). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Editions Didier.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international /Sejer.
- Tardieu, E. A. et al. (dir.). *Le français au cours élémentaire*. Péition Ville : Areytos.
- Thiéry-Chastel, N. (dir.) (2011). *Langues en action. Objectif A1*. Paris : Scéren /CRDP.
- Tisset, C. (2010). *Enseigner la langue française à l'école*. Paris : Hachette.
- Tisset, C. et Léon R. (1992). *Enseigner le français à l'école*. Paris : Hachette.

Lien créole français

- Chaudenson, R. (1995). *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*. CIRELFA – ACCT, Paris : Diffusion Didier Erudition.
- Chaudenson, R. (2008). *Didactique du français en milieu créolophones, Outils pédagogiques et formation des maîtres*. OIF, Paris : L'Harmattan.
- Damoiseau, R. (2005). *Eléments de grammaire comparée Français – Créole haïtien*. Paris : Ibis rouge éditions.

Articles disponibles en ligne sur Internet

- Beacco J.-C., *L'approche communicative et l'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, chapitre 3 extrait de Beacco J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Les éditions Didier.

- Bentolila A.(2011). « Le vocabulaire : pour dire et lire ». *Le vocabulaire et son enseignement*, Eduscol.
- Cellier M. (2011). « Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire ». *Le vocabulaire et son enseignement*, Eduscol.
- Charmeux E. (1993). « Pour qu'ils maîtrisent l'orthographe, faut-il l'enseigner autrement ? ». *Journal de l'alpha*, n°173. Version PDF.
- Cole P. (2011). « Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue ». *Le vocabulaire et son enseignement*, Eduscol. Langue parlée, langue écrite, <http://w3.gril.univ-tlse2.fr/francopho/lecons/parole.html>
- Faraco M. (2002). « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 25 octobre 2013. URL : <http://aile.revues.org/788>
- Desoutter C. (2005). Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? *Synergies Italie*, Numéro 2, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/desoutter.pdf>
- Garcia-Debanc C.(1993). « Enseignement de la langue et production d'écrits ». *Pratiques*, n°77,mars 1993, p. 4-23.
- Gremmo, M-J., et Holec, H. (1990), "La compréhension orale: un processus et un comportement ". CRAPEL, Université de Nancy 2, dans *Le Français dans le Monde*, "Recherches et Applications", numéro spécial février-mars 1990
- Heather H. (2008), « Connaissances, procédures et production orale en L2 ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 27 | 2008, mis en ligne le 30 septembre 2011, consulté le 16 novembre 2013. URL : <http://aile.revues.org/4113>
- Kherbouche K.(2011). « Enseignement/apprentissage de la production écrite ». *Francophonie et Sciences de l'Éducation* [En ligne], mis en ligne le 5 mars 2011 et consulté le 12 octobre 2013, in <http://français.enseignement.over-blog.com/article-ense-68293591.html>.
- Marin B. (2011). « Lecture, écriture et vocabulaire : les trois volets d'un triptyque ». *Le vocabulaire et son enseignement*, Eduscol.
- Migge B. et Van den Berg M. (2009). « Creole learner varieties in the past and in the present: implications for Creole development ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], Aile... Lia 1 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 11 mai 2013. URL : <http://aile.revues.org/4524>
- Nonnon E. (2011). « Quelques critères pour le développement du vocabulaire ». *Le vocabulaire et son enseignement*, Eduscol.
- Ouzoulias A. (2011). « Pour favoriser l'enrichissement autonome du vocabulaire en lecture : installer les bases de l'orthographe lexicale au cycle 2 ». *Le vocabulaire et son enseignement*, Eduscol.
- Parpette C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5, (1), *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme*. 219-232
- De Pietro J.-F. (2002). « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? ». *Acquisition et interaction en*

Module de Didactique du Français langue étrangère [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 16 novembre 2013. URL : <http://aile.revues.org/1382>.

Puren C. (1998). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Version ouverte, édition pdf 2012, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>

Rafoni J.-C. (2011). « L'acquisition du vocabulaire en français langue seconde », *Le vocabulaire et son enseignement*. Eduscol.

Rex A. Sprouse. (2009). « Creoles and interlanguages, conclusions and research desiderata: a reply to Plag ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], Aile... Lia 1 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 11 mai 2013. URL : <http://aile.revues.org/4527>

Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergie*, 6, 71-86. Dernière modification: Le 27 novembre 2012. http://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf

Documents de programme

Institut Pédagogique National, Ministère de l'Éducation Nationale (s.d.), Curriculum de l'École Fondamentale. Programme détaillé (1er et 2ème cycles), Deschamps, Port-au-Prince.

Annexes

Annexe 1

Suggestions complémentaires pour l'interaction orale

3.4.2 Mise en situation des étudiants-maîtres

Il s'agit dans ce deuxième temps de faire travailler les élèves maîtres sur des situations d'interaction orale et de les amener à déduire les modalités et les caractéristiques de ces situations de prise de parole et les stratégies auxquelles elles font appel.

Tâche 1 : Trouver quelqu'un qui ...

Les étudiants-maîtres disposent de la grille qui suit, ils doivent échanger avec les autres étudiants-maîtres du groupe pour la compléter avec pour chaque item le prénom de la personne qui répond au critère.

Est né(e) le même mois que vous.	Pratique un sport collectif.	A déjà visité la Citadelle Sans-souci.
A un prénom de 5 lettres.	Est né(e) à Jacmel.	A plus de frères et sœurs que vous.

Tâche 2

Première étape : individuellement et sans communiquer avec leurs pairs les étudiants-maîtres doivent indiquer sur papier libre avec leur prénom et leur nom en en-tête trois informations qu'ils acceptent de diffuser ultérieurement au groupe : 1. Quelque chose qu'ils aiment beaucoup (un aliment, une chose, une personne, une idée, un concept...), 2. Quelque chose qu'ils détestent (idem) 3. Quelque chose de surprenant qui les concerne (goût immodéré pour quelque chose de très démodé, performance d'un jour, particularité ou curiosité dans le comportement...).

Deuxième étape : l'enseignant récupère les fiches, en fait le tri et sélectionne pour chaque item, une ou deux réponses d'étudiants-maîtres différents sans préciser les prénoms, qu'il écrit au tableau (idéalement, ne montrer les réponses choisies qu'au moment de passer les consignes pour l'activité finale). Donner aux étudiants-maîtres une tâche à effectuer pendant ce temps.

Troisième étape : Les étudiants-maîtres cherchent à identifier ceux parmi eux qui ont ces caractéristiques (soit 3 ou 6 étudiants-maîtres du groupe) et le plus rapide à trouver l'ensemble des réponses est le gagnant : il gagne l'opportunité de donner la première réponse par exemple

lors de la mise en commun.

Tâche 3 :

Faire travailler les étudiants-maîtres en 4 groupes à partir des activités extraites des fiches pédagogiques publiées chez Didier⁵⁶, voir annexes. Deux groupes travaillent isolément à partir de chaque fiche.

Fiche 62 : soirée télé en famille p 74, exprimer et défendre son choix

Fiche 80 : une nuit agitée p 96 objectif, improviser à partir d'une situation

3.4.2 Structuration de la situation par le formateur, apports / synthèse

Donner un temps aux étudiants-maîtres à 2 ou 3 pour commenter et structurer leur réflexion par rapport à ces nouvelles mises en situation.

Qu'ont-elles de différents par rapport aux premières ? Elles sollicitent l'interaction davantage que la production orale en continu.

Les caractéristiques de la situation sont spécifiques : la prise de parole fait suite et/ou précède celle d'un ou plusieurs interlocuteurs. La production n'est pas conduite avec une intention de parvenir au bout de son exposé mais avec l'intention de laisser à l'interlocuteur sa place dans le développement de ce discours commun. Les tours de parole s'imbriquent de telle sorte que les interlocuteurs doivent adapter leur prise de parole au message qui vient d'être produit et non exclusivement à leur intervention précédente. Les compétences socio-linguistiques sont essentielles au bon déroulement de la tâche.

Le formateur note la variété des tournures utilisées pour formuler les questions (intonation seule, structure avec mot interrogatif..)

Relevez les similitudes et les différences entre les tâches mises en œuvre du point de vue des objectifs, des contenus et des interactions.

⁵⁶ A. Pachod, P. Roux, 80 fiches pour la production orale en FLE, Paris, Didier, version PDF

	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3.1	Tâche 3.2
Objectifs spécifiques	Poser des questions fermées. Parler de soi Faire connaissance	Poser des questions ouvertes et fermées Parler de quelqu'un Créer un bagage commun	Exprimer et défendre ses choix. Etre capable de justifier ses préférences, de convaincre, de réfuter des arguments	Improviser à partir d'une situation. Exprimer ses sentiments : se plaindre, se justifier, exprimer son mécontentement
Modalités	Consignes simples Lecture très limitée 1 grille individuelle à compléter	3 étapes Consignes élaborées pour les étapes 1 et 3 1 grille commune	Consignes simples Rôles imposés Lecture d'un court texte Compréhension écrite est un préalable	Consignes élaborées : Rôles imposés. plusieurs étapes Lecture d'un court texte. CE en préalable Adaptation et réactivité
Interaction	Elève – élève Nécessité de nombreuses rencontres	Elève – élève Nécessité de nombreuses rencontres	Situation avec 3 interlocuteurs, tous élèves.	Enseignant maître du jeu Elèves- élèves 4 interlocuteurs

Etablir une distinction entre les tâches qui s'appuient sur le vécu du groupe, font appel aux expériences personnelles des étudiants-maîtres et celles qui sont des simulations, des jeux de rôle.

Faire émerger la simulation de pratiques sociales de référence et les mettre en évidence selon les tâches.

Poser la question des compétences nécessaires pour mettre en œuvre ce type de tâches.

Quels sont les besoins linguistiques ? Les pré-requis sont certes prévus mais on constate que des besoins nouveaux, liés à la personnalisation des réponses (tâches 1 et 2) ou au caractère inédit de la situation et des interactions (tâches 2 et 3) amènent à prévoir des apports ponctuels.

S'agit-il de tâches guidées ? Dans la mesure où les règles du jeu et les modalités d'interaction sont posées par l'enseignant l'activité est relativement guidée. Cependant les besoins linguistiques dans les 3 dernières tâches sont très ouverts et le choix est laissé à l'apprenant des réponses, de la teneur de son discours et du registre de langue.

Quels sont les ressorts de la communication ? Dans les tâches 1 et 2 la curiosité et l'intérêt portés aux membres du groupe classe sont sans doute les motivations principales. Les échanges oraux sont spontanés, non préparés.

Dans les tâches 3 et 4 c'est sans doute l'envie de résoudre le problème qui l'emporte, essentiellement l'envie de parvenir par l'activité langagière à convaincre ou à prouver que l'on a raison. La dimension ludique du jeu de rôle peut être source de motivation.

Qu'est-ce qui en fait des tâches d'apprentissage ? Dans les tâches 1 et 2 la notion d'entraînement est très présente du fait de la répétition inhérente à ce type de questionnaire. L'objectif de réactivation des acquis et d'enrichissement de ceux-ci grâce aux nombreux interlocuteurs est également un objectif d'apprentissage. Dans les tâches 2 et 3 l'entraînement porte davantage sur l'utilisation de l'ensemble des énoncés connus relatifs aux objectifs spécifiques choisis. Quelle que soit la tâche, elle s'inscrit dans une progression structurée qui a fourni aux apprenants les ressources dont ils ont besoin pour sa réalisation.

Certaines de ces tâches sont-elles transposables et adaptables pour des élèves des deux premiers cycles de l'Ecole Fondamentale ? ⁵⁷ Avec un guidage plus serré, des contenus plus limités et un ou deux objectifs spécifiques seuls il est possible de conduire les tâches 1, 2 et 3 sous une forme beaucoup plus contrainte.

En conclusion il est à noter que les prises de parole en interaction représentent une part importante des objectifs spécifiques proposés dès la première année de l'école fondamentale. Les programmes visent essentiellement des productions orales qui permettent à l'élève des échanges avec l'enseignant ou avec ses pairs dans des situations calquées sur des situations sociales de référence pour parler de soi (se présenter, se décrire, dire ce que l'on aime...) , de son environnement proche (l'école, la maison, la famille...) et de ses préoccupations quotidiennes (jouer, manger, faire les courses, se déplacer...)

⁵⁷ Le travail de transposition des tâches 1 et 2 fera l'objet d'un travail en groupe à remettre au formateur dans le cadre du contrôle continu.

FICHE N° 62	SOIRÉE TÉLÉ EN FAMILLE
----------------	-----------------------------------

OBJECTIF: *exprimer et défendre son choix*

Imaginez un père, une mère et leur enfant de 16 ans. Il est 20 h 30 et il faut faire un choix pour le programme télé de la soirée. Bien sûr, personne n'est d'accord et chacun veut regarder ce qui l'intéresse. Par groupes de trois, jouez la scène en vous aidant du programme télé ci-dessous.

M6	FRANCE 3	CANAL+
<p>20.45 <i>Grandeur nature</i> Présentation: Luce Boyer Luce Boyer nous entraîne ce soir à la rencontre des nomades dans le sud du Maroc. Qui sont-ils, d'où viennent-ils, comment vivent-ils? Autant de questions auxquelles tenteront de répondre des images superbes et un commentaire intelligent.</p>	<p>20.50 <i>Le Pistolero de la rivière rouge</i> Western américain de Richard Thorpe (1967), avec Glenn Ford et Angie Dickinson (100 min). Le jeune McGuire se rend dans la ville de Suwora pour défier en duel le marshal Dan Blaine, connu comme le tireur le plus rapide de la région. Les deux hommes se rencontrent par hasard et sympathisent. <i>V.O. avec sous-titrage</i></p>	<p>20.40 <i>Jour de foot</i> Présentation: Thierry Gilardi Buts et extraits de tous les matchs de la 34e journée du championnat de France de D1. A quatre journées de la fin du championnat, qui du PSG, de Monaco ou de Marseille sera sacré? Défaite interdite pour ces trois clubs qui jouaient tous en déplacement.</p>

POUR VOUS AIDER

- Définissez tout d'abord ce que souhaiterait regarder chacun des trois personnages et imaginez des arguments.
- Voici une liste d'expressions que vous pouvez utiliser pour:
 1. exprimer votre choix: *Moi je voudrais ..., je préférerais ..., Et si on ...;*
 2. justifier ce choix: *Il paraît que c'est très ..., On m'a dit que ..., j'ai lu que...;*
 3. discuter et négocier: *C'est toujours toi qui ..., On regarde toujours ..., Pour une fois ...*
- Imaginez les remarques que peuvent faire ceux dont le choix n'a pas été retenu: *Puisque c'est comme ça, je vais me coucher ., D'accord, mais demain, c'est moi qui choisis .., etc.*

UNE NUIT AGITÉE

OBJECTIF: improviser à partir d'une situation

Vous allez recevoir une des quatre cartes ci-dessous vous indiquant quel rôle vous devrez jouer. Vous n'aurez que deux minutes pour vous préparer, sans consulter les autres participants. De plus, toutes les deux minutes, le professeur imposera une nouvelle contrainte (carte «surprise») que vous devrez prendre en compte.

Personnage 1

Vous avez passé la nuit à l'hôtel. Le matin, vous êtes furieux (furieuse) car ... et vous allez vous plaindre à la réception. Vous allez rencontrer successivement le réceptionniste, le directeur et enfin un(e) autre client(e) à qui vous déconseillerez l'hôtel.

Personnage 2

Vous êtes réceptionniste dans un grand hôtel. Un matin, un(e) client(e), furieux (furieuse), vient se plaindre à vous. Vous essayez de le (la) calmer, puis vous appelez le directeur de l'hôtel.

Personnage 3

Vous êtes directeur d'un grand hôtel. Le réceptionniste vous appelle car un(e) client(e) se plaint.

Personnage 4

C'est le matin. Vous arrivez dans un grand hôtel pour demander une chambre. À la réception, un(e) client(e) se plaint et vous déconseille cet hôtel.

CARTES «SURPRISE»

Le (la) client(e) de la chambre voisine vient déposer ses clés à la réception.

Un rat traverse en courant le hall de l'hôtel.

Le (la) client(e) et le directeur sont de grands amis qui ne s'étaient pas revus depuis dix ans.

La note est très élevée (1000 F/152,45 € pour une nuit) et le (la) client(e) refuse de payer.

Un groupe d'une dizaine d'étrangers, qui ne parlent pas français, arrive à l'hôtel.

Un match de football commence et est retransmis sur la télé qui se trouve dans le hall.

POUR VOUS AIDER

- Respectez bien les consignes, la situation et les différents personnages, ainsi que les contraintes progressivement introduites (cartes «surprise»).
- Pour se plaindre: C'est *inadmissible* ..., C'est *intolérable*, je *n'ai pas fermé l'œil de la nuit*, j'*avais pourtant demandé une chambre tranquille*, Je *suis furieux/furieuse* ... et expliquer les problèmes.
- Pour calmer: C'est *la première fois que* ..., Je *suis très étonné(e)*, *Êtes-vous certain(e) que* ..., etc.
- Pour déconseiller: *À votre place*, je ..., *Vous ne devriez pas ... car* ..., *Faites attention parce que* ..., *Si vous saviez ce qui m'est arrivé*, ..., etc.

FLE ? FLS ? Quelles définitions pour la didactique ?

CUQ Jean-Pierre, (dir.) (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle, CLE International

«Un outil de référence scientifique faisant le point sur les connaissances actuelles en didactique des langues. Cet ouvrage est destiné aux étudiants, aux professeurs et aux chercheurs concernés par la formation, l'enseignement, la recherche en France et dans le monde, dans les domaines de la linguistique, de la psychologie, des sciences de l'éducation, de la sociologie, de l'anthropologie et des sciences de l'information et de la communication. Il rassemble plus de 660 concepts et notions dont la rédaction a été confiée à 111 spécialistes parmi les plus compétents et reconnus du domaine. Un glossaire plurilingue complet offre pour chaque entrée du dictionnaire une proposition d'équivalence en allemand, anglais, espagnol, italien et portugais.» (Annonce de l'ASDIFLE.)

Extrait de l'article «DIDACTIQUE»

:

«En Sciences de l'éducation, on parle de didactiques des disciplines pour faire référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes. Toutefois, la didactique des langues (DDL) se distingue des didactiques des autres disciplines par deux traits principaux (Cicurel) :

- ∅ la DDL n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires,
- ∅ le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline. Dans une première approche, on peut dire que la didactique est issue de la pédagogie qui en est la plus ancienne et la plus courante dénomination. Mais dans les années 1970, ce terme qui concerne à l'origine l'enseignement aux enfants est apparu à beaucoup au mieux comme une sorte de philosophie de l'éducation ou comme une psychologie appliquée, et au pire comme un art d'enseigner sans véritable ambition scientifique. Aujourd'hui encore l'accord est loin d'être fait entre chercheurs sur l'appartenance épistémologique de la DDL et, par conséquent, de celle de la didactique du français langue étrangère et seconde. Fait-elle partie des sciences de l'éducation ou des sciences du langage ? Dans ce dernier cas, peut-elle être autre chose qu'une linguistique appliquée ? Peut-elle enfin être une discipline autonome au sein des sciences humaines ?

/.../

«Toutes les langues enseignées, et parmi elles le français, peuvent faire l'objet d'une didactique spécifique. Mais l'enseignement du français ne saurait lui-même être saisi comme un ensemble homogène, et la première distinction utilisée est fondée non pas sur la langue mais sur l'apprenant. Si celui-ci s'est approprié cette langue de façon naturelle au cours de sa première socialisation, on le dira locuteur de langue maternelle (LM). Si au contraire le français n'est pas pour lui une langue première, on le dira locuteur de langue étrangère ou seconde (LS). Cette différence est prise en compte par deux sous-ensembles de la didactique du français : la didactique du français langue maternelle (DFLM) et la didactique du français langue seconde (DFLES). Mais la DFLM entretient des liens de nature didactique et non pas linguistique avec la didactique des autres langues maternelles et il en va de même de la DFLES avec la didactique des autres langues étrangères. C'est pourquoi la DFLES est aujourd'hui plutôt conçue comme un sous-ensemble de la didactique des langues étrangères et secondes que comme un sous-ensemble d'une hypothétique didactique du français.»

Le Dictionnaire de didactique du FLES précise ensuite les différentes déclinaisons de la langue: langue cible, langue de départ, langue de référence, langue de scolarisation, langue dominante, langue dominée, langue étrangère, langue maternelle, langue minoritaire, langue mixte, langue nationale, langue officielle, langue partenaire, langue première, langue privilégiée, langue seconde, langue source, langue standard, langue véhiculaire, langue vernaculaire, langues et cultures d'origine, langues et cultures régionales, langue voisine.

Annexe 3

<http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=9500&Org=QUTH>

Notion théorique : **Statut du français**
Champ : **Français langue seconde** par
: **Jean-Charles Rafoni**

Le statut du français : langue seconde, langue étrangère, langue maternelle

La notion de français langue seconde est née de la nécessité de distinguer des situations d'apprentissage du français langue étrangère variables en fonction des contextes sociolinguistiques. Il s'agira donc toujours de définir une langue secondairement acquise servant à un degré ou à un autre de langue de scolarisation mais qui aura des usages différents selon le contexte linguistique du pays où elle est enseignée : en contexte multilingue (Afrique noire ou Maghreb), elle restera cantonnée à un rôle simplement social, scolaire ou administratif ; en contexte francophone monolingue (France), elle acquerra un statut comparable à celui d'une langue maternelle.

Pour comprendre ces différentes nuances il est nécessaire aujourd'hui de clarifier ce qu'on entend par *langue maternelle*, *langue étrangère* et *langue seconde*.

1. Le français langue maternelle

Le concept reste ambigu car le premier critère qui vient à l'esprit se fonde sur l'étymologie : la langue maternelle est la langue parlée par la mère. Comme il existe de nombreuses sociétés où la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise, on préférera parler de première langue acquise par l'enfant dans l'environnement parental ou social immédiat. Cette "antériorité d'appropriation", qui fait de la langue maternelle une langue première dans l'ordre d'acquisition, ne doit pas faire oublier la situation de certains individus qui ont été, dès leur première enfance, au contact simultané de plusieurs langues. Rien ne prouve alors que ce premier apprentissage ne puisse s'opérer qu'à l'intérieur d'un seul système linguistique (1).

Une autre caractéristique de la langue maternelle est son mode d'appropriation. Il est clair que le sujet acquiert l'usage de la langue sans véritablement apprendre, par simple contact et interactions successives avec l'entourage familial. On n'apprend pas à parler à un enfant, on lui parle et les procédures inconscientes font le reste... C'est dire si ce critère est sans doute le plus pertinent, même s'il existe au cours de l'acquisition un guidage pédagogique ou institutionnel (2).

Enfin, la langue maternelle qui couvre dans les premiers temps – et souvent ensuite – l'ensemble des situations de communication courante peut être considérée comme la langue de référence, c'est-à-dire le système linguistique auquel tout sujet se référera prioritairement lors de l'acquisition de nouvelles compétences en langue étrangère. Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours présente dans l'enseignement des langues étrangères. C'est pour beaucoup de didacticien "la référence première", "le fil conducteur", "le truchement universel".

2. Le français langue étrangère

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle. Nous pouvons dire, avec Jean-Pierre Cuq (1991), que "toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage". En reprenant, par la négative, les critères précédemment mentionnés, on considèrera une langue comme étrangère si :

- Ø N'étant pas la première dans l'ordre des appropriations, elle n'est généralement pas la langue de première socialisation. Comme elle ne couvre pas forcément le champ des situations de communication courante, elle n'est ni vitale ni même nécessaire à la construction d'un espace intersubjectif.
- Ø Elle est constituée le plus souvent comme objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage à travers un guidage scolaire ou institutionnel.
- Ø Sauf à devenir "langue seconde", elle est rarement une langue de référence pour l'apprenant.

3. Le français langue seconde

Nous avons vu précédemment que le concept de "français langue seconde" était apparu dans le champ de la didactique et de la sociolinguistique au moment où il fallait décrire des situations d'appropriation particulières à certaines régions d'Afrique noire et au Maghreb : le français, tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, n'en était pas pour autant "une langue étrangère comme les autres". Trois types de définitions prévalent aujourd'hui pour en rendre compte.

Le premier type, assurément le plus simple, est issu de la sociolinguistique anglo-saxonne : toute langue est seconde dès l'instant qu'elle est acquise chronologiquement après la langue première. Ce bilinguisme successif s'oppose donc au bilinguisme simultané (deux langues apprises en même temps) et permet d'expliquer en quoi les caractéristiques sont différentes. En effet, l'appropriation d'une langue seconde se fondant sur un acquis linguistique initial, la langue première y est toujours langue de référence.

Le deuxième type de définition propose de distinguer dans l'ensemble des langues non-maternelles, celles dont l'usage a une fonction ou un statut particulier. Il s'agit, pour la langue seconde, d'être une langue étrangère pratiquée d'une manière ou d'une autre dans le pays où on l'apprend. L'intérêt de ce modèle est de souligner la fonction sociale de la langue seconde qui sert, après ou à côté de la langue maternelle, comme second moyen de communication. On verra que cette définition reste, en l'état, extrêmement large puisqu'il faut préciser pour chaque cas les aires d'utilisation : contexte scolaire ou extra-scolaire, urbain, administratif, professionnel, culturel...

Un troisième type de définition retiendra ici notre attention : la langue seconde serait à la fois une langue apprise à l'école (ce qui n'est pas le cas de la langue maternelle) et une langue d'enseignement (ce qui n'est pas le cas d'autres langues étrangères). La langue seconde est donc apprise... pour apprendre autre chose. C'est ce que résume clairement Gérard Vigner (1992): "Le caractère commun à toutes les situations où le français est en position de langue seconde, est de conférer au français un statut de langue de scolarisation. On pourrait dire qu'il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans

certaines pays, être présente dans l'environnement des élèves". On verra qu'en France, pour les enfants de classes d'initiation – et à la différence des élèves scolarisés en Afrique – l'essentiel se jouera dans cet "environnement".

Ce modèle a le mérite de mettre l'accent sur une fonction (servir de support à des apprentissages) et une aire d'utilisation (l'école) auxquelles on n'a peut-être pas suffisamment prêté attention. Dans les situations où le français, sous des formes variées, peut relever du statut de langue seconde, on distinguera selon Gérard Vigner (2001) :

- Ø "les élèves qui vivent dans des pays dits francophones où les pratiques du français sont limitées à des milieux ou à des usages précis (Maghreb, Afrique noire, océan Indien) ;
- Ø les élèves qui vivent en milieu totalement exolingue et qui ont une pratique du français essentiellement scolaire (classes bilingues, établissements français à l'étranger) ;
- Ø les élèves qui vivent dans un contexte où le français est partout utilisé et qui assure à l'élève une expérience non-scolaire intense de la langue (Classes d'Initiation, élèves des DOM-TOM)".

Pour résumer l'ensemble de ces notions, nous tenterons d'en faire la synthèse sous la forme d'un tableau simplifié récapitulant les principaux critères de définition :

Notions	Zones géographiques	Acquisition chronologique	Lieu et mode d'appropriation	Fonction sociale	Langue de scolarisation
F.L.M.	France	L1	Entourage familial Interactions sociales	Vitale	Oui
F.L.E.	France, Etranger	L2, L3...	Situation scolaire Enseignement	Non obligatoire	Non
F.L.S.	France (CLIN) Afrique noire Maghreb Sections françaises à l'étranger ...	L2, L3...	Situation scolaire et/ou extra-scolaire Enseignement et/ou communication spontanée	Nécessaire	Oui

(1) Cf. les créoles aux Antilles par exemple.

(2) On parlera d'activités métalinguistiques ou épilinguistiques (Gombert, 1990).

Annexe 4

Beacco J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Chapitre 3. Paris : Les éditions Didier.

L'approche communicative et l'approche par compétences dans l'enseignement du français et des langues

Avec l'approche globaliste en toile de fond, s'est développée une stratégie alternative que l'on désignera sous le terme d'approche par compétences des enseignements de langues. Celle-ci constitue une option incompatible avec celle de l'approche globaliste, puisque son principe directeur réside dans le choix de la spécificité, c'est-à-dire qu'on y pose que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier. Et l'essentiel de cette définition ne réside pas dans l'emploi du terme de compétence mais dans le pluriel. Cette conception par objectifs spécifiques et par démarches d'enseignement différenciées s'oppose donc à la polyvalence de la méthodologie globaliste ordinaire. On reviendra, comme au début du chapitre précédent, sur le fait que notre propos n'est en aucune manière celui de juger de l'efficacité de l'une et de l'autre de ces méthodologies d'enseignement, car cette efficacité, si elle peut être estimée, ne peut l'être que par rapport à des apprenants et à des contextes d'enseignement précis. Dans cet exposé, l'accent est mis sur l'approche par compétences uniquement parce que l'approche globaliste des enseignements de langues est déjà bien connue et qu'elle se diffuse comme par elle-même : elle ne mérite donc pas d'information particulière, s'il est vrai qu'elle constitue une forme de méthodologie par défaut. L'approche par compétences, au contraire, nous semble largement minoritaire dans les pratiques d'enseignement, si l'on en croit l'image que donnent de celles-ci les manuels de langue et, tout spécialement, ceux de français enseigné comme langue étrangère. Comme elle constitue une option potentiellement aussi utile que la première, il a semblé opportun de lui consacrer un exposé consistant qui en montre le fonctionnement, dans le seul but d'élargir le répertoire méthodologique des enseignants. Cette approche par compétences n'est cependant pas une inconnue, car elle constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative de l'enseignement des langues. Mais la diffusion de l'approche communicative dans le domaine du français langue étrangère en France (le seul pour lequel les considérations qui suivent peuvent avoir quelque validité) a conduit à faire passer cette version par compétences au second plan, par un phénomène d'amalgame qui s'est produit avec l'approche globaliste.

On montrera dans ce chapitre comment s'est effectuée la diffusion de l'approche communicative en France. Sera ensuite décrite la version dite basse de l'approche communicative, qui s'est installée dans le domaine du français langue étrangère comme conséquence de cette forme de diffusion: celle-ci est caractérisée par une faible structuration des objectifs et des activités par des compétences spécifiques. On peut être amené à considérer cette forme d'approche communicative comme une forme d'approche globaliste ayant assimilé certains éléments isolés de l'approche communicative.

4.1. La diffusion de l'approche communicative dans le domaine du français langue étrangère

4.1.1. La compétence de communication et ses composantes

L'approche communicative de l'enseignement des langues⁴⁴ est bien connue dans ses grandes lignes et l'on ne la présentera pas à nouveau ici. Le lecteur se reportera, le cas échéant, aux textes fondateurs⁴⁵ ou à des présentations de synthèse, comme celle de Claude Germain⁴⁶.

On sait que cette profonde réorientation des enseignements de langue se fonde sur une nouvelle conception des langues, de la connaissance des langues et qu'elle se présente comme une constellation de concepts comme : discursivité, négociation du sens, compétence pragmatique, appropriation, action verbale... Elle se fonde, entre autres, sur une nouvelle conception de la nature même de la communication par le langage, qui est interprétée non comme l'emploi d'un code partagé mais comme consistant en une compétence plus large dite compétence à communiquer langagièrement dans le Cadre. Cette compétence prend forme, tout particulièrement, à partir de la distinction, effectuée dans la littérature didactique de langue anglaise, entre *skill* et *ability*. Cette distinction est malaisée à rendre en français, puisque les deux termes, qui renvoient à des formes de savoir-faire différentes, pourraient être traduits par compétence⁴⁷. Néanmoins, on peut avancer que le projet de l'approche communicative est, selon H. Widdowson⁴⁸, de passer d'une conception de l'apprentissage des langues comme *skill* (c'est-à-dire comme intériorisation mécanique de la connaissance d'un code) à une autre conception de ces apprentissages, comme connaissance des conventions de leur emploi en contexte(s) ; en d'autres termes, on passe de la compétence (*ability*) à utiliser des connaissances langagières à l'acquisition d'un comportement verbal reconnu comme approprié dans une communauté de communication donnée.

Cette compétence relative à une langue inconnue comporte toujours la capacité à utiliser les formes de la langue cible en conformité avec ses contraintes internes : réalisations phonétiques, morphologie des pronoms, genre des noms, ordre des mots, constructions verbales... Mais elle doit permettre de réaliser des formes de communication appropriées aux contextes (à savoir, globalement, aux normes ou régulations qui façonnent les situations sociales de communication), dont les locuteurs natifs connaissent les paramètres constitutifs comme : les rôles sociaux impliqués, les attitudes attendues, les présupposés partagés... et auxquels ils sont, le plus souvent, en mesure d'adapter leur production et leur comportement verbaux. Ces finalités étendues de l'apprentissage des langues prennent en charge des savoirs que des approches globalistes formelles laissaient à l'auto-apprentissage des apprenants en situation de communication réelle.

Adapter la production verbale aux situations de communication, selon des normes partagées mais aussi selon les finalités et les circonstances spécifiques d'un échange, implique la maîtrise de savoirs différenciés, qu'il revient à une méthodologie d'enseignement, adossée à de tels principes, d'identifier, de sélectionner comme objectifs concrets d'enseignement et d'articuler entre eux.

Ces équilibres sont délicats à construire dans les programmes, puisque la spécification d'éléments à enseigner de manière explicite peut conduire à multiplier ceux-ci et à fragmenter l'objet d'enseignement de manière excessive pour les apprentissages.

4.1.2. Une méthodologie communicative ?

Dans la littérature sur l'approche communicative, la mise en œuvre concrète de cette conception de l'enseignement/apprentissage des langues n'est pas développée avec la même précision que dans les méthodologies constituées antérieures, en termes de choix techniques relatifs aux supports, aux formes de la systématisation...

Si l'on se réfère à l'un des textes fondateurs, celui de D. A. Wilkins (1976) par exemple, on constatera que les propositions avancées ne concernent que marginalement la méthodologie d'enseignement⁴⁹.

Les principes directeurs de l'approche communicative fournissent cependant des indications opérationnelles pour :

- Ø les supports, dont l'authenticité discursive est considérée comme fondamentale ;
- Ø les activités de systématisation, dont on comprend qu'elles doivent être réalistes et vraisemblables. Elles sont conçues pour permettre aux apprenants de développer leur compétence générale de communication, dans des conditions contrôlées mais comparables aux conditions réelles ;
- Ø les activités de systématisation, dont on souligne qu'elles sont d'une autre nature que des exercices formels à réponse fermée et dans lesquelles l'initiative communicative de l'apprenant doit être sollicitée.

Ces orientations ont donné lieu au développement de certaines techniques permettant aux apprenants de construire des activités interactives de communication. Certaines peuvent être relativement fermées, par exemple quand il s'agit de s'approprier des interactions orales plutôt prévisibles qui correspondent à des rituels sociaux très stabilisés ; d'autres sont plus ouvertes, comme les jeux de rôle, déjà pratiqués dans les méthodologies d'inspiration structuraliste. Pour d'autres activités encore, leur définition et leur gestion elles-mêmes sont de la responsabilité des apprenants : font partie de cette catégorie les simulations globales (par exemple, *L'immeuble*⁵⁰, *Îles*⁵¹, dans le domaine du français langue étrangère) et, plus largement, les approches par tâches ou par résolution de problème⁵².

Cependant, au-delà de ces indications opérationnelles, bien des choix à opérer restent peu précisés. Au point qu'on hésite, en français, à utiliser le terme de méthodologie communicative. Par exemple, ne sont esquissés qu'en termes génériques des principes pour :

- Ø le rôle (éventuel), la nature et la localisation des activités de systématisation formelle (dont la plupart des analyses fondatrices de l'approche communicative ne rejettent pas absolument la pertinence), ainsi que leurs relations avec les activités de systématisation communicative ;
- Ø la gradation des activités communicatives ou, au moins, leur répartition linéaire ;
- Ø la place et les formes de traitement de certains contenus, comme l'intonation et plus généralement la phonétique, les activités spécifiques concernant le lexique...
- Ø la forme/les formes de la séquence d'enseignement.

Ces points et bien d'autres sont d'un intérêt particulier pour la réalisation de manuels scolaires concernant des publics jeunes ou adolescents et demeurent des questions traditionnelles, peut-être sans pertinence scientifique mais qui constituent des préoccupations professionnelles répandues. Jusque dans les années 80, certaines méthodes ou manuels de langue ont pu paraître réaliser aussi fidèlement que possible une stratégie méthodologique donnée, mais cela ne semble pas être le cas pour les matériels produits dans la mouvance communicative. L'approche communicative a, sans conteste, rang de méthodologie constituée, mais elle semble lacunaire dans certains secteurs techniques, ce qui en soi n'a pas grande importance, mais cela peut rendre compte de certains aspects des formes de sa diffusion dans le domaine français.

4.1.3. L'approche communicative pour le français langue étrangère : lecture, publics spécifiques et fonctions

L'approche communicative ne s'est donc pas présentée sur le marché de la didactique des langues comme une méthodologie d'enseignement, mais comme une réflexion générale, de nature linguistique et indirectement politique, sur la détermination des contenus et des formes des enseignements de langue. Cela se vérifie pour le français enseigné comme langue étrangère, où cette approche n'a pas été diffusée par le biais de méthodes modélisantes, comme, en leur temps, les méthodologies d'inspiration structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et les méthodes correspondantes mises au point par le Crédif. La publication de matériels d'enseignement susceptibles de dessiner, plus nettement que les textes didactiques de référence, une méthodologie propre aux approches communicatives a été décalée par rapport à la mise en circulation de ce nouvel ensemble de choix méthodologiques ouvert par la réflexion théorique sur la nature de la communication verbale.

En fait, l'approche communicative a fait son entrée de manière sectorielle, car elle a été sollicitée pour une composante particulière de la compétence de communication : la réception des écrits. En effet, dans la dynamique des développements de méthodologies SGAV, l'approche communicative apparaît vers le début des années 70, autour de la question de la lecture : avec la notion de Français instrumental, G. Alvarez⁵³ remet en cause la pertinence des objectifs des méthodes SGAV, qui sont prioritairement centrées sur une compétence de nature orale, en prenant en considération des situations éducatives (la sienne : le Chili) dans lesquelles la maîtrise de cette compétence n'est pas d'une grande utilité immédiate. Cette remise en cause de l'universalité de choix programmatiques conduit à un regain d'intérêt pour les processus de lecture, envisagés comme constituant une compétence spécifique, dans une perspective cognitive (opérations d'anticipation, d'interprétation, de vérification...) et interactive.

Ce nouvel intérêt se manifestera surtout par une large diffusion des techniques d'approche globale des textes⁵⁴ et par la mise en évidence que la compétence de lecture relève d'une méthodologie particulière.

L'autre lieu de diffusion des approches communicatives a été constitué par les enseignements de langues à des publics spécifiques : publics francophones de bas niveau de qualification professionnelle ou publics non francophones spécialistes dans leur discipline ou en cours de formation, dits publics spécifiques⁵⁵.

Ces approches, dénommées alors fonctionnelles, dont *Industrial English*⁵⁶ a constitué le prototype, procèdent d'analyses des besoins langagiers des apprenants (autre concept clé de l'approche communicative) et elles ont conduit à la réalisation de matériels d'enseignement (dont la plupart n'ont pas été édités) où l'on a tendanciellement privilégié des méthodologies spécifiques, comme celle de la lecture.

Enfin, l'approche communicative s'est diffusée à travers les instruments élaborés au Conseil de l'Europe, en particulier *Un Niveau-seuil* (1976)⁵⁷ qui fait suite à *Threshold Level* (1975)⁵⁸.

Un Niveau-seuil n'a pas de visée méthodologique, dans la mesure où il constitue un référentiel de programmes, à savoir un ensemble de ressources calibrées à partir desquelles il est possible de construire des programmes d'enseignement, différents mais comparables. Et il est, en cela, destiné à contribuer à créer, avec les Niveaux-seuils relatifs à d'autres langues d'Europe, une culture éducative des langues partagée. Mais la matière verbale ainsi identifiée comme correspondant à ce niveau de compétence (même si la Présentation générale souligne que : « la définition d'un niveau-seuil ne saurait relever que d'un arbitraire bien compris »⁵⁹) est présentée sous forme d'inventaires qui privilégient les catégories descriptives issues de l'approche communicative, à savoir celle de notion générale, qui présente des affinités avec les catégories des linguistiques énonciatives et celle de fonction (fonction discursive ou acte de langage), essentielle dans la conception du langage fondant l'approche communicative. De la sorte, ce sont des traits fondamentaux de l'approche communicative qui sont mis en circulation, mais ils se situent au niveau des catégories destinées à organiser les programmes de formation en langues (ils définissent les objectifs et la forme des objectifs) et non à celui des choix méthodologiques. La catégorie fonction va rapidement devenir le trait identitaire (ou identificateur) de l'approche communicative dans le domaine du français langue étrangère où elle sera massivement utilisée dans les matériels d'enseignement.

Si l'approche communicative présente, à l'origine, un profil technique moins accusé que les méthodologies constituées qui l'ont précédée, son mode de diffusion dans le domaine du français langue étrangère a accentué cette caractéristique, en focalisant l'intérêt des utilisateurs sur certains de ses éléments constitutifs plutôt que sur la stratégie d'enseignement qu'elle dessine.

4.2. Entre approche communicative et méthodologie ordinaire

La diffusion des perspectives communicatives de l'enseignement des langues vivantes étrangères s'est effectuée, de la sorte, dans ce contexte marqué par la méthodologie globaliste. Il n'est donc pas surprenant que celles-ci aient pu être affectées par ce contact avec les manières de faire ambiantes. De fait, on a vu s'élaborer des amalgames partiels entre ces deux stratégies : ils peuvent aussi bien conserver l'essentiel d'une approche communicative adaptée aux enseignements scolaires (que nous nommerons version basse de l'approche communicative). Mais, étant donné la polyvalence constitutive de la méthodologie globaliste, on peut imaginer que les apports de l'approche communicative se sont désagrégés ou dilués, au moins partiellement, et ont abouti de facto à un nouvel avatar de l'approche globaliste, que l'on pourrait désigner comme méthodologie globaliste à dimension communicative.

4.2.1. Approche communicative « version basse »... ?

L'approche communicative de l'enseignement des langues se trouve pourtant correspondre, en large partie, à une nouvelle forme de demande sociale en langues, correspondance qui peut en favoriser la diffusion et l'implantation. La compétence en langue étrangère étant passée, en certains lieux et pour certains groupes sociaux, du côté du capital professionnel, les utilisateurs attendent d'un enseignement qu'il leur permette d'acquérir un savoir-faire immédiatement ou rapidement réinvestissable, ceci dans une durée et à des rythmes compatibles avec la gestion de leur propre capital-temps. Ce phénomène se vérifie clairement pour les langues internationales, tout particulièrement pour l'anglo-américain dont on attend profit professionnel et réussite sociale.

Ces attentes constituent autant d'arguments pour la mise en place d'une méthodologie réaliste, comme l'approche communicative précisément, qui raccourcisse la distance vécue entre apprendre et utiliser, rapprochant les formes scolaires de l'enseignement des modalités d'acquisition et d'utilisation naturelles des langues. Dans l'approche communicative, ce réalisme est essentiellement traduit par :

- Ø l'emploi de supports authentiques ou présentant de la vraisemblance et de la pertinence sociales ;
- Ø une organisation de la programmation linguistique au moyen de groupages de formes directement utilisables dans les échanges effectifs : emploi de catégories d'orientation sémantico-pragmatiques (notions générales, fonctions...) et non plus de catégories essentiellement formelles, enseignées séparément, qu'il est nécessaire de réorganiser et de solliciter conjointement en vue de leur utilisation dans la communication ;
- Ø l'emploi de catégories compréhensibles par les apprenants, parce que relevant de leur expérience communicative (se plaindre, remercier, s'excuser, exprimer la tristesse...) et non plus d'un métalangage grammatical de spécialiste (adjectif, complément d'objet indirect, anaphore...);
- Ø l'instauration d'une relation courte entre les formes de l'enseignement et celles de l'utilisation de la langue-cible, facilité de transfert qui ne garantit pourtant rien quant à la rapidité de l'acquisition elle-même ou son caractère automatisé. Elle donne le sentiment aux apprenants qu'ils peuvent réinvestir, sans trop de délais, ce qui est enseigné dans les activités de la communication réelle : si l'on s'approprie en classe des formes de PROPOSITION DE FAIRE⁶⁰ comme : on pourrait..., qu'est-ce que tu dirais de..., et si on allait... au cinéma ! en pleine connaissance de leurs conditions sociales d'emploi (qui peut-on inviter à quoi, dans quelles circonstances et sous quelle forme non contraignante pour le destinataire ?), il est possible de les recycler telles quelles dans la conversation, avec quelque chance de produire un énoncé approprié et... efficace.

Cette demande sociale de langues accrédite l'approche communicative comme stratégie de référence pour les enseignements langagiers, du fait des choix précédents. Et les aspects énumérés ci-dessus ont été adoptés plutôt massivement dans les matériaux d'enseignement qui se réclament de celle-ci.

Mais la diffusion de l'approche communicative a buté sur des résistances qui en ont parfois dénaturé les orientations.

Certaines sont de nature technique/professionnelle. Par exemple, la grammaire de la communication, en particulier sous la forme de l'analyse du discours, n'est pas aussi rassurante que la grammaire formelle, avec son cortège de règles et d'exceptions attendues, portées par la tradition descriptive des langues. Il est aussi délicat pour un enseignant (non natif, en particulier) d'évaluer la propriété d'énoncés formellement corrects, produits par les apprenants, en l'absence de tout ouvrage de référence : c'est ce qui tend à rendre la mise au point improvisée et l'évaluation des activités communicatives plus implicantes et parfois plus problématiques.

Ces facteurs agissent dans le sens d'un repli vers des interprétations formelles de la communication (par exemple, comme ensemble de formules à mémoriser) : ainsi, la notion « orientation dans l'espace » abordée dans telle séquence didactique se réduit à une batterie d'exercices fermés sur l'emploi de où, et celle centrée sur S'IDENTIFIER/IDENTIFIER consiste en activités fermées sur les pronoms interrogatifs.

L'approche communicative achoppe aussi sur la méthodologie globaliste qui a statut de représentation sociale, connaissance spontanée socialement élaborée et partagée relativement à un objet. Ces représentations collectives ne sont pas nécessairement fondées objectivement, mais elles influencent les conceptions de l'apprentissage que s'en font les non-professionnels, dont les apprenants eux-mêmes. Tout locuteur peut faire état de représentations concernant la manière dont il convient d'apprendre et d'enseigner les langues. Ces représentations, variables culturellement et socialement, concernent l'organisation des enseignements (par exemple, penser que les enseignants natifs sont préférables aux autres), les techniques à utiliser (apprendre des listes de mots par cœur) ou encore les finalités à atteindre (bien parler).

La méthodologie globaliste trouve des échos dans des représentations sociales anciennes, et dont il n'est pas facile d'apprécier la diffusion actuelle, qui donnent à voir l'enseignement/apprentissage des langues comme :

- ∅ une activité de longue haleine ;
- ∅ une activité dont la finalité est une compétence comparable à celle du locuteur natif (parler sans accent, sans fautes...) ; seule cette compétence de natif est socialement reconnue, toute maîtrise incomplète ou partielle étant volontiers considérée comme défectueuse ;
- ∅ une activité intellectuelle ;
- ∅ une activité à base d'exercices et de répétitions ;
- ∅ une activité largement fondée sur la grammaire des langues et sur la connaissance des « règles » ;
- ∅ une activité centrée sur l'écrit, accordant peu de place à l'oral ou, au contraire, considérant la compétence orale comme seule « vraie compétence » ;
- ∅ une activité conduisant, aussi rapidement que possible, à la lecture des grands textes de la tradition littéraire ou intellectuelle, proposés comme modèles de langue.

Ce socle de représentations conduit, selon nous, à assurer le maintien de stratégies de la polyvalence dans lesquelles la langue à apprendre est proposée comme un tout et qui donc n'adoptent pas de démarches spécifiques pour chacun de ses constituants, comme l'implique le principe même d'apprentissage de la communication en contexte. Car, pour que la notion de contexte de communication soit opérationnelle et pédagogiquement utilisable, il est indispensable de la spécifier en catégories d'activités langagières (interaction en temps réel, interaction différée, interaction sans production...) et en événements de communication et genres de discours (pour reprendre les concepts fondateurs de D. Hymes), comme nous le rappellerons ultérieurement.

4.2.2. ...ou méthodologie globaliste à dimension communicative ?

Les perspectives ouvertes par l'approche communicative n'ont donc pas totalement pris en terrain globaliste. Les années passant et cette approche étant banalisée par les formations d'enseignants ou les manuels d'enseignement du français, on a le sentiment (qui appelle enquêtes quantitatives) que l'approche globaliste a absorbé l'approche communicative. On a comme coulé dans le moule de la séquence d'enseignement polyvalente certains traits de l'approche communicative, en particulier les fonctions et les notions générales. Ce qui a pour effet de marginaliser l'approche par compétences, qui est une des traductions méthodologiques possibles de l'enseignement communicatif. C'est du moins l'impression que donnent bien des manuels de français langue étrangère, les pratiques de classe effectives demeurant hors de portée de l'observation.

En effet, les programmes d'enseignement des langues ne semblent pas tirer parti massivement de la diversification des compétences à enseigner et de celle des degrés de maîtrise à faire atteindre, de manière à organiser des parcours d'apprentissage des langues assez diversifiés pour permettre une éducation plurilingue.

Et l'hétérogénéité, pour ne pas dire davantage, semble plus apparente qu'il y a vingt ans dans les contenus d'enseignement proposés, particulièrement en ce qui concerne les manuels d'enseignement de niveau 1 qui sont plus facilement comparables entre eux. Cette diversité ne serait pas gênante, au contraire, si elle était le résultat de choix fondés. Mais elle semble plutôt être le produit d'une sorte de laisser-faire méthodologique généralisé, expression extrême de la méthodologie globaliste.

À travers l'analyse des contenus d'enseignement de manuels de français récents, destinés à des débutants⁶¹, on peut constater une sorte de dérégulation généralisée :

- ∅ les contenus morphosyntaxiques, pour une même classe de mots, sont peu comparables d'un manuel à l'autre ;
- ∅ les fonctions discursives retenues pour l'enseignement sont-elles aussi très variables : interagir à propos d'émotions et de sentiments est, par exemple, un ensemble de fonctions peu représenté ;
- ∅ les formes à travers lesquelles se réalisent les fonctions sont aussi très variables, qualitativement et quantitativement (par exemple : une cinquantaine d'adjectifs pour exprimer ses goûts, dans un manuel) ;

- ∅ les dénominations des fonctions sont erratiques, dans un même ouvrage et entre eux (identifier à côté de caractériser). On constate donc que l'utilisation de Un Niveau seuil, toujours possible, n'est vraiment plus à l'ordre du jour :
- ∅ les fonctions sont confondues avec l'expression des notions générales (montrer des objets est donné comme une fonction, tout autant que dire quel sport on fait) ou les scénarios de conversation (demander son chemin, téléphoner) ;
- ∅ les notions spécifiques sont ou ne sont pas proposées en relation avec les fonctions discursives ;
- ∅ leur étendue est imprévisible (vingt formulations lexicales de la quantité dans une unité : une rondelle de..., un sachet de..., une pochette de...);
- ∅ il ne semble pas y avoir de répartition linéaire partagée des contenus ;
- ∅ les formes des séquences d'enseignement sont extrêmement diversifiées, mais leurs éléments constitutifs sont toujours très peu cohésifs.

Cette absence de standards et cette faible rigueur terminologique conduisent à une méthodologie qui demeure fondamentalement globaliste, mais qui est imprégnée par une interprétation lâche de la méthodologie communicative, où sont privilégiés les documents authentiques, la priorité à l'oral (compétence à laquelle la communication est abusivement réduite : communiquer = parler), les fonctions comme principe organisateur des séquences d'enseignement, les activités à réponse fermée... Cette méthodologie très répandue qui semble prévaloir au moins dans les matériels d'enseignement du français comme langue étrangère produit une méthodologie techniquement mixte, mais où l'on semble avoir renoncé aux finalités même de l'approche des enseignements de langue comme communication. Cet état de l'art est sans doute imputable, in fine, au fait que la version haute de l'approche communicative, c'est-à-dire l'approche par compétences, n'est pas encore à distance proximale des pratiques d'enseignement actuelles. Ce qui nous a, au bout du compte, amené à en rappeler la pertinence par le présent ouvrage.

⁴⁴ En anglais : communicative language teaching.

⁴⁵ Voir, par exemple, le recueil de Brumfit C. J. & Johnson K. (eds) (1979) : *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press.

⁴⁶ Germain C. (1991) : *Le Point sur... l'approche communicative en didactique des langues*, Centre éducatif et culturel (CEC), Anjou (Québec).

⁴⁷ Nous réserverons ce terme, comme nous l'avons fait jusqu'ici, à ability et traduirons skill par savoir-faire.

⁴⁸ Widdowson H.G. : *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press et LAL et (1998) "Skills, Abilities and Context of Reality" dans Grabe W. (ed) : *Foundations of Second Language Teaching*, Annual Review of Applied Linguistics, vol. 18, Cambridge University Press, p. 323-333.

⁴⁹ Wilkins D. A. (1976) : *Notional Syllabuses*, Oxford University Press. La section 3 (Some implications for the process of teaching) du chapitre 3 (et dernier) : *Applications of a Notional Syllabus*, soit 6 pages (77-82) sur 91.

⁵⁰ Debyser F. (1980) : *L'Immeuble*, roman simulation en 66 exercices, BELC, Paris, multigraphie.

⁵¹ Care J.-M. (1980) : *Îles*, col. Creacom, BELC, Paris, multigraphie.

⁵² Voir, par exemple, Nunan D. (1989) : *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press ou Willis J. (1996) : *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, London.

⁵³ Alvarez G. (1977) : *Français fonctionnel, français instrumental, français scientifique, langue de spécialité traduction*, dans AUPELF : *Le Renou-*

veau des études françaises à l'université, Actes de la Deuxieme rencontre mondiale des departements d'etudes francaises (Strasbourg), AUPELF, Montréal, p 71-83.

⁵⁴ Par exemple, Moirand S. (1979) : Situations d'écrit, CLE international, Paris.

⁵⁵ Voir Lehmann D. & Challe O. (1992) : Le Francais fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique, dans Beacco J.-C. et Lehmann D. (dir.) : Publics spécifiques et communication spécialisée, Le français dans le monde, p. 74-80.

⁵⁶ Jupp T.C. et Hodlin S. (1975) : Industrial English ; traduction partielle commentée publiée sous le titre (1978) : Apprentissage linguistique et communication. Méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés, CLE international, Paris.

⁵⁷ Coste D. et al. (1976) : Un Niveau-seuil, Conseil de l'Europe (Strasbourg) et Hatier-Didier, Paris.

⁵⁸ Van Ek J. A. (1975) : The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

⁵⁹ Coste D. et al (1976), ouv.cit., p. 2.

⁶⁰ Voir Beacco J.-C., Bouquet, S. & Porquier R. (2004) : Niveau B2 pour le français, Editions Didier, Paris, section 3.4.4, p. 96.

⁶¹ Analyses de manuels de français pour débutants produits par des éditeurs allemands, anglais et français ; à paraître dans les Textes et références accompagnant le niveau A1 pour le français (Editions Didier).

Annexe 5



Apprendre à comprendre l'oral en situation de français de scolarisation

*Michèle Verdelhan-Bourgade, IUFM de Montpellier, Didaxis-Dipralang,
Université Montpellier III*

Au marché des travaux didactiques en français langue maternelle (Flm), français langue seconde (Fls) ou français langue étrangère (Fle), les propositions concernant la compréhension orale ne se bousculent pas. Les recherches portent plutôt sur l'analyse des stratégies et des processus cognitifs.

Au niveau pédagogique, on trouve certes des activités de contrôle de la compréhension, le souci constant d'assurer la compréhension des explications ou des consignes, mais pas d'ensemble méthodologique cohérent pour apprendre à comprendre l'oral. Tout se passe comme si comprendre résultait naturellement de la pratique des activités scolaires et de l'enseignement de la langue.

Dans ce colloque même, la quasi totalité des communications porte sur la production orale, sur l'interaction avec le maître ou entre élèves, la compréhension n'étant traitée qu'en creux, comme sous-jacente à la production.

Or, on se proposera ici de réfléchir sur la compréhension de l'oral comme phénomène méritant l'attention en soi, comme un versant de l'oral dont la production serait le second. Deux raisons à ce choix :

- Ø les études didactiques sur le sujet sont rares et souvent tournées vers des adultes. Cornaire (1998) en présente une synthèse surtout orientée vers le champ des études anglo-américaines ou canadiennes.
- Ø un problème émergent en didactique du français est celui de la langue de scolarisation, optique dans laquelle on se placera ici, transversale aux situations de langue seconde et de langue maternelle. La langue de scolarisation est une langue apprise et pratiquée à l'école ; elle sert à son propre apprentissage, à l'apprentissage des autres disciplines, des méthodes de travail, à l'apprentissage de l'école vue comme un ensemble de paramètres sociaux, notionnels, relationnels, méthodologiques, cognitifs. On s'est efforcé dans un ouvrage récent de réfléchir à une didactique de ce domaine (Verdelhan, 2002).

Cette langue peut être ou ne pas être la langue maternelle de l'élève : soit parce que l'élève arrive à l'école avec une langue familiale différente (enfants de l'immigration par exemple,

ou enfants gitans), soit parce que le français qu'il parle relève d'une variété différente de celle de l'école. Dans tous les cas, penser en terme de scolarisation implique qu'on considère ce que l'élève apprend à l'école à travers la langue, et ce que l'école exige qu'il sache pour qu'il puisse s'y intégrer.

Or, dans une optique de français de scolarisation, il convient peut-être de renverser les priorités traditionnellement reconnus entre compréhension et production. Ce dont a besoin d'abord un enfant qui arrive à l'école, c'est de comprendre ce qu'on lui veut, ce qu'il a à faire, quelle est sa place dans ce monde nouveau. Certes le maître va demander tout de suite sa participation : mais celle-ci est indéfectiblement liée à la compréhension des paroles du maître, des modalités de la communication et de ses objectifs.

Donner la priorité à la compréhension n'est pas nouveau : cela a été affirmé dans le champ du français langue seconde depuis près de 15 ans par J.-P. Cuq ou G. Vigner, sans que cela ait toutefois donné lieu à une méthodologie spécifique. La nouveauté ici consistera à s'emparer de ce principe en le jugeant adéquat à l'ensemble des situations de français langue de scolarisation, pour tâcher de proposer des pistes méthodologiques.

Pour un modèle d'analyse

Pour contribuer à l'élaboration d'une didactique dans ce domaine, on proposera de réfléchir à un modèle opérationnel, suffisamment simple, cohérent et rentable pour féconder une pratique pédagogique.

Pourquoi un modèle, alors que les recherches pédagogiques actuelles privilégient plutôt l'analyse des pratiques et la constitution de corpus ? Le postulat revendiqué ici est que l'analyse des corpus a besoin, pour exister, de grilles d'observation et de réflexion, de repères concernant ce qui est à retenir ou pas comme pertinent. Toute analyse de terrain suppose un modèle sous-jacent. Or, en matière de compréhension orale, un tel modèle est à construire, du moins en didactique. Trois questions serviront d'amorce :

- Ø que signifie « comprendre » dans une activité d'oral scolaire ?
- Ø quelles compétences sont à activer dans l'apprentissage ?
- Ø quelles conséquences méthodologiques peut-on en tirer ?

On s'inspirera ici de la démarche fondatrice de la méthodologie communicative en français langue étrangère, entre 1972 et 1976. L'objectif général étant alors affiché d'assurer le développement de la compétence de communication, il a été recherché des unités élémentaires dont l'apprentissage permettrait à l'apprenant d'obtenir le niveau minimal pour réussir dans une situation donnée. L'analyse de la communication en actes de langage menée par l'équipe du Niveau-Seuil a servi de référence et fourni les contenus langagiers aux méthodes de l'approche communicative. Il ne s'agit pas ici de prétendre à une quelconque comparaison avec cet outil de référence. Il convient simplement de s'interroger sur une possible démarche.

Si l'on considère en effet que comprendre est une activité langagière comme l'est produire, si l'on perçoit même comprendre et produire de l'oral comme le « recto-verso » d'une même activité langagière, il est peut-être possible alors d'analyser la compréhension orale comme on le fait pour la production. Dans la production, le locuteur réalise en situation des actes de langage, actes sociaux en même temps que langagiers, qu'il enchaîne pour assurer le succès de

la communication. Dégager des objectifs d'apprentissage nécessite qu'on ait aussi analysé la compréhension en ses composantes.

On proposera donc de considérer que, sur le côté « recto » de la compréhension, le locuteur réalise des opérations mentales de compréhension qui sont aussi, en même temps, langagières, sociales, culturelles. Ces actes se produisent dans des situations de communication et portent sur divers objets, personnes, types de discours.

Une typologie d'actes de compréhension

Les actes de compréhension ainsi posés peuvent faire l'objet d'une typologie, dont on a tenté ici une ébauche, selon l'activité mise principalement en jeu :

- ∅ les actes de repérage ;
- ∅ les actes d'inférence ;
- ∅ les actes de dépassement du dit ;
- ∅ les actes de relation ;
- ∅ les actes de classement ;
- ∅ les actes de création.

Voici quelques exemples de ces actes.

Actes de repérage :

- ∅ identifier, reconnaître ;
- ∅ observer ;
- ∅ écouter ;
- ∅ relever des indices sonores ou visuels.

Actes d'inférence :

- ∅ réaliser un acte, adopter un comportement, à partir d'une demande ou d'un ordre ;
- ∅ déduire, conclure.

Actes de dépassement du dit :

en-deçà :

- ∅ repérer et interpréter les implicites, les ellipses ;
- ∅ remplir les « blancs du discours » ;

au-delà :

- ∅ anticiper, comprendre la suite ;
- ∅ deviner où on veut nous mener ;
- ∅ faire des hypothèses.

Actes de relation :

- ∅ associer ;
- ∅ aller du connu à l'inconnu, de l'inconnu au connu ;
- ∅ établir des relations logiques : avant/ après, cause/conséquence ;
- ∅ traduire ;
- ∅ interpréter des figures de style.

Actes de classement :

- Ø affecter à une catégorie (langue, discours, mot, référent...);
- Ø trier entre fait et subjectivité ;
- Ø hiérarchiser les événements, les émotions ;
- Ø organiser le discours entendu.

Actes de création :

- Ø inventer (une suite, un discours semblable, différent...);
- Ø se donner une position, réagir (approuver, ne pas être d'accord...).

Cet essai de classement, déjà publié ailleurs (Verdelhan, 2002), n'a pas d'autre prétention que d'essayer de faciliter à la fois l'observation des pratiques et la constitution de propositions pédagogiques. S'appuyant exclusivement sur des enregistrements de classes, il ne revendique aucune légitimité de l'ordre de la recherche cognitive. Il faut bien admettre toutefois que le fonctionnement de la compréhension orale consistant en opérations mentales, celles-ci ne sont accessibles à l'observateur didacticien que par l'intermédiaire du langage. Le didacticien doit, à partir des observations, faire ses hypothèses sur les opérations en question, dont certaines peuvent bien d'ailleurs être communes à l'oral et à l'écrit.

Les compétences à activer

Pour une utilisation didactique, il faut penser ensuite en termes de compétences à mettre en œuvre, afin d'identifier des objectifs d'apprentissage et par là de mettre en place les activités adaptées. Les compétences ne se développent pas dans l'abstrait, elles portent sur un objet ou bien s'exercent dans certains domaines d'application.

On peut, par exemple, dégager quatre grands domaines de compétences :

- Ø identifier la trame sonore et lui donner du sens ;
- Ø percevoir le déroulement de la communication et s'y adapter ;
- Ø se comporter face aux actes de langage élémentaires de la vie scolaire ;
- Ø comprendre les types de discours oraux.

Voici quelques exemples de compétences à développer.

Percevoir le déroulement de la communication et s'y adapter :

- Ø percevoir qu'on s'adresse à toi, qu'il faut ou ne faut pas répondre ;
- Ø percevoir s'il s'agit d'une parole collective, et déterminer sa place dans ce dispositif ;
- Ø associer gestes, attitudes, mimiques et sens ;
- Ø identifier le début, la fin de l'échange ;
- Ø identifier l'objectif, le ton ;
- Ø mettre en relation la situation et l'échange (contenu, ton, position réciproque des locuteurs) ;
- Ø repérer les signaux d'alerte destinés à attirer l'attention ;
- Ø anticiper sur la suite du message oral (phrase, dialogue, récit...);

- Ø envisager les conséquences de sa propre réponse ou intervention ;
- Ø repérer les tours de parole : quand parler, quand se taire...
- Ø faire abstraction des « bruits de la communication » (bredouillements, hésitations).

On trouvera une présentation plus complète dans l'ouvrage cité. On notera au passage qu'une typologie des « actes de langage élémentaires » de la vie scolaire n'existe pas actuellement et serait pourtant bien nécessaire.

Les conséquences méthodologiques

Comment articuler l'analyse en actes de compréhension, le repérage des compétences et la mise en place d'activités scolaires destinées à l'apprentissage ? Cela revient en fait à élaborer une méthodologie en matière de compréhension orale, qui pourrait s'appuyer sur des principes du type suivant :

- Ø la priorité donnée à cette compréhension, à traduire effectivement, de manière logique ou chronologique, par :
- Ø une phase destinée à la compréhension, dans toute nouvelle activité de langage, en français ou dans d'autres disciplines,
- Ø un temps accordé à la compréhension sans exigence de production pour tout arrivant à l'école dans une situation de langue seconde-langue de scolarisation ; l'organisation d'une progression, qui tienne compte, à chaque niveau, des actes de compréhension à faire réaliser et des compétences à développer, dans le genre suivant :

Acte de repérage :

- Ø identifier les compétences ;
- Ø identifier la trame sonore (sons et bruits, prosodie, accents régionaux, langue étrangère) ; activités : jeux de perception auditive (niveau 1), écoute dirigée de diverses langues (niveau 2) ;
- Ø identifier le type de l'échange : individuel (on s'adresse à moi), collectif (je dois/ je ne dois pas répondre) ; activités : jeux associant lancer de balle et question.

L'ouvrage "Enseigner le français langue seconde, Un référentiel d'orientations et de contenus" (2000) propose une progression d'ensemble. Il resterait à élaborer des relevés d'activités plus précisément associées aux compétences de compréhension (organiser chaque activité, à tous les niveaux, de manière que ne soit pas systématiquement privilégié l'apprentissage par raisonnement intellectualisé, association ou synthèse, dont tirent surtout profit ceux qui sont déjà formés par leur milieu d'origine, à ce mode de pensée. En particulier pour des enfants de culture d'origine étrangère, dont la langue maternelle a déjà en partie façonné la compréhension, les activités choisies pourraient utilement comporter une part de faire, de mise en jeu du corps, d'observation, d'analyse, de manipulation, de création, afin que soit sollicité l'ensemble des capacités).

En guise de conclusion, il faut rappeler que les propositions ci-dessus sont simplement destinées à faire avancer la réflexion didactique dans un domaine qui en est particulièrement dépourvu, et à attirer l'attention sur l'importance d'une pédagogie de la compréhension. Le

cadre choisi ici, celui de la situation d'un enfant qui arrive à l'école sans parler la langue de la scolarisation, permet de mieux percevoir les besoins dans ce domaine. Il est temps de prendre le problème à bras-le-corps et de sortir du bricolage ou des vœux pieux. Si les directions énoncées ici y contribuent, tant mieux, que ce soit par l'assentiment qu'elles recueilleront ou par les réactions qu'elles susciteront.

Annexe 6

Extrait de « *Expression orale en français langue non maternelle et positions subjectives* » de Alain Coïaniz, Université de La Réunion.

Source : <http://eduscol.education.fr/cid46400/expression-orale-en-francais-langue-non-maternelle-et-positions-subjectives.html>

Cinq comportements fondamentaux

Quand et comment parler, et de quoi, lorsqu'on ne maîtrise pratiquement pas une langue ? D'abord, parler à quelqu'un, dans une situation où le destinataire ne parle pas ou peu (ou se refuse partiellement à le faire) votre propre langue. De là, la nécessité de délimiter clairement en classe des moments d'usage des langues en présence. Ensuite étayer l'usage de la langue de l'école par le droit à l'erreur et le recours au maître, aux camarades et plus tard à toutes les sources d'information. Enfin, dès le début des apprentissages, faire de la langue à apprendre l'outil d'une action menant à un but motivant et jamais un but en soi.

Des comportements langagiers élémentaires apparaissent dans les situations où un locuteur est amené à utiliser une langue qu'il connaît mal. Nous les observons dans une situation telle que celle qui est décrite ci-dessous. On propose à des étudiants étrangers la phrase d'Eluard : « la terre est bleue comme une orange » et on note les réactions : « il est fou ! », « c'est pas logique, pas de sens ! », « pour lui, c'est vrai », « orange, c'est à la fois le fruit et la couleur ? », « il a fait ça pour la gymnastique mentale, pour réveiller le cerveau ! », « il manque un bout à la phrase : la terre est bleue, elle est ronde comme l'orange, elle a la forme de l'orange », « c'est ironie, c'est pour se moquer des gens qui disent des phrases claires comme : la plante est verte. C'est ironie. » «, On a peint l'orange en bleu ? «.

Les comportements mis en œuvre, également attestés dans des situations d'utilisation spontanée d'une langue étrangère, en dehors du cadre scolaire, sont en relation avec des réactions affectives ou plus intellectualisées (des tentatives d'explication en particulier), avec le recours à autrui afin de solliciter une aide, avec des essais de reformulation ou des nuances apportées à son propre jugement. Sommairement, nous les identifions comme suit :

- Ø réagir affectivement puis de manière élaborée, en donnant du sens, en expliquant, en précisant sa position... : « c'est pas logique, pas de sens ! », « il manque un bout à la phrase : la terre est bleue, elle est ronde comme l'orange, elle a la forme de l'orange », « c'est ironie, c'est pour se moquer des gens qui disent des phrases claires comme : la plante est verte. c'est ironie. »
- Ø identifier : « il est fou ! », ou, dans d'autres circonstances : « qu'est-ce que c'est ? », « ça se nomme comment ? »
- Ø modaliser, nuancer, relativiser : « pour lui, c'est vrai », ou : « c'est peut-être ... », « je trouve que... »
- Ø métacommuniquer : « orange, c'est à la fois le fruit et la couleur ? »
- Ø reformuler : dans d'autres situations, par exemple « pour aller à la gare, comment faut-il faire ? je passe par le centre ? »

Ce sont à notre avis ces comportements élémentaires qu'il s'agit de dynamiser en classe, chaque fois que l'occasion s'en présente, non seulement parce qu'ils semblent naturellement ancrés dans les pratiques non scolaires, mais aussi parce qu'ils permettent l'expression aidée, donc la collaboration, intègre l'accueil de l'erreur et la dimension affective qui ne devrait jamais faire défaut aux situations de production langagière.

Pour une didactique des réactions et des transitions

L'enfant en situation plurilingue n'éprouve souvent aucun besoin particulier à utiliser le français : la langue de la maison règle les rapports quotidiens, les jeux avec ses camarades s'y inscrivent ou ont recours à une autre langue de connivence. L'élaboration de compétences en français, langue scolaire (mais rarement de communication scolaire) apparaît souvent gratuite, imposée, sans lien avec les nécessités de la vie, et associée à l'échec inférant des replis identitaires (« le français, je n'en ai pas besoin ! ») ou stratégiques face à un sentiment d'insécurité (productions conventionnelles ou minimalistes). L'oral, langue en construction pour reprendre l'expression de Peytard, est le lieu des investissements affectifs, subjectifs et il faut avoir de bonnes raisons pour risquer, dans l'immédiateté de l'échange spectaculaire, sa propre image ou la place souvent difficilement conquise. Tant que le français demeure l'objectif des activités scolaires, rien n'est possible : tout le devient lorsqu'il constitue un outil permettant d'atteindre un but envié, que celui-ci soit représenté comme allié au plaisir, ou valorisant socialement, intégratif à un groupe ou encore utilitaire. Ainsi chez les enfants de maternelle, le plaisir pris à l'écoute d'histoires, à la mise en scène de marionnettes, à l'évocation de l'absence...

Il importe avant toute chose que l'enfant, en milieu bilingue précoce, s'empare du monde par le langage - quel qu'il soit. La première transition à réussir est celle qui le fait passer du langage en actes au langage symbolique.

Lorsqu'il accède au langage de régulation, parce qu'il a à réaliser une tâche en commun, ayant dépassé le stade des actes ou de la seule expression émotive, il entre de plain-pied dans le monde des interactions nécessaires ; il prend alors conscience de la nécessité de s'ajuster, au moins partiellement, à autrui : c'est la prise en considération même de l'altérité qui fonde l'entrée possible dans une autre langue que celle de la famille, car le monde qui s'offre à lui n'est pas structurable avec un seul code linguistique et lui-même ne peut y prendre toute sa place qu'en maîtrisant plusieurs, de manière complémentaire (CHAUDENSON, 1992). La seconde transition est celle du langage autocentré au langage social.

La langue de l'école doit inclure une compétence cognitive. La troisième transition concerne, depuis le langage d'expression, de régulation interactionnelle et de positionnement sociosubjectif, l'accès au langage qui permet la structuration de la pensée.

Quelques principes guident alors la démarche :

- Ø les savoirs constituent toujours des outils et ne peuvent jamais apparaître pour l'apprenant comme des objectifs en soi. Tout savoir est ainsi fonctionnel et conquis dans une relation médiatisée mais éminemment personnelle.
- Ø cinq comportements fondamentaux structurent les activités langagières quotidiennes et doivent être dynamisés systématiquement.

- Ø l'école est le lieu des constructions : ce n'est pas tant l'oral qu'on y apprend que des variétés d'usage, des fonctionnalités, des adaptations aux situations et à autrui.
- Ø l'oral est le lieu des complémentations, non d'un apprentissage qui se ferait sur une table rase : l'enfant dispose de connaissances, d'intérêts et d'une langue dont il use dans son environnement. Le français doit venir s'intégrer dans sa carte linguistique, non se substituer à l'une des langues qu'il maîtrise, souvent en partie, pour lui permettre de parler de ce qu'il sait, de ce qu'il aime faire, de ce qu'il connaît - mais cette orientation ne suffit pas car la langue dont il dispose suffit bien à cet usage - à autrui qui dispose d'une autre langue : on ne s'étonnera pas que les échanges mêlent hardiment les parlers, la répartition que l'on souhaite complémentaire s'effectuant peu à peu avec l'aide de la médiation du maître.

Annexe 7

Laviolette J.-D. (2011), *Bonjour, méthode de communication orale en français*, troisième livre, edita.

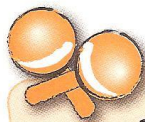
4 À la boulangerie

À la fin de la leçon, tu pourras interroger et répondre sur un prix, demander quelque chose et négocier.

Je découvre l'image et j'écoute l'histoire



Toutou : Combien coûtent ce pain et ce gâteau ?
La boulangère : Le pain coûte 20 gourdes et le gâteau coûte 45 gourdes.
Toutou : C'est trop cher ! Peux-tu baisser un peu le prix ?
La boulangère : C'est le prix. Combien d'argent as-tu ?
Toutou : J'ai 40 gourdes seulement. Donne-moi deux pains tranchés, s'il te plaît.

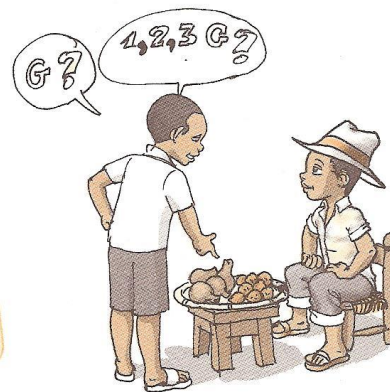


Je chante

Combien ? (air : Mon merle a perdu son bec)

Combien coûte un avocat ? (bis)
 Une gourde, deux gourdes, trois gourdes ? Guirelo !
 Ça fait combien, compère, compère ?
 Ça fait combien ? Je veux l'acheter.

Combien coûtent huit citrons ? (bis)
 Une gourde, deux gourdes, trois gourdes ? Guirelo !
 C'est à combien, compère, compère ?
 À combien peux-tu me les laisser ?




UN CADEAU MAL UTILISÉ

Leçon 3

La bêtise

THÈME 2

1



2



JE DÉCOUVRE ET JE DIALOGUE

38

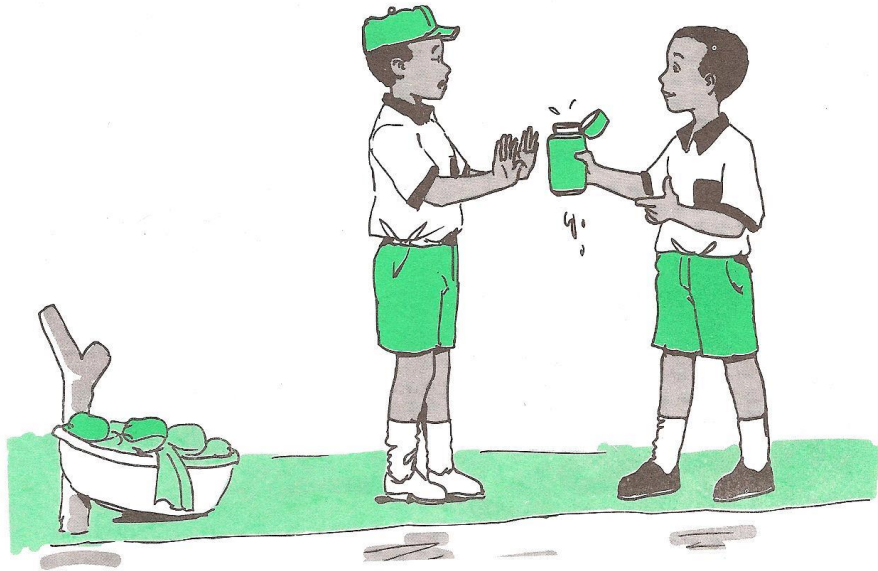
3

4

3



4



JE DÉCOUVRE ET JE DIALOGUE

LES MODELES DE LECTURE : HISTORIQUES DES METHODES

1. Les modèles ascendants "bottom-up": primauté du texte sur le lecteur

Dans cette perspective on considère que seul le texte est porteur d'information. C'est au lecteur de les saisir. Conséquemment, les indices visuels sont très importants et le lecteur ne peut capter les informations qu'en recourant aux correspondances entre les graphèmes et les phonèmes: prédominance de la stratégie grapho-phonétique.

Les modèles d'enseignement qui en découlent suggèrent d'initier les lecteurs débutants avant tout aux éléments du code (lettres, syllabes) la compréhension étant vue comme une deuxième étape. Par ailleurs on apprend à lire avant d'apprendre à écrire, la production d'écrits se résumant aux dictées.

Ces modèles englobent les méthodes synthétiques: alphabétiques, phonétiques, syllabiques.

Leurs principes sont les suivants:

- La langue écrite est une simple retranscription de l'oral;
- L'élément simple de la langue est la lettre: on part du simple pour aller vers le complexe : principe du b-a / ba, il faut d'abord apprendre à déchiffrer: associer les lettres entre elles pour former des syllabes puis des mots, on peut ensuite lire « couramment ».
- La compréhension passe par la lecture à voix haute et la répétition pour créer des automatismes.
- On ne se soucie pas de présenter de vrais textes aux lecteurs débutants, il faut que les textes contiennent les graphèmes à l'étude. Les lecteurs novices sont souvent invités à lire des lettres et des syllabes isolées, de même que des mots et des phrases sans lien entre eux.
- On ne propose pas de but de lecture à l'élève, la lecture n'y est pas une lecture fonctionnelle.

Exemples:

- syllabaires: Rémi et Colette, Magnard / A petits pas, Ligel / Lire sous les tropiques, Nathan... Jeux de lecture et d'écriture, Maufrais et Vanel
- Méthode gestuelle, mise au point par l'orthophoniste Borel Maisony
- ALFONIC, mise au point par le linguiste MARTINET, l'enfant réinvente un système de notation des sons et des lettres
- Le Sablier, d'origine canadienne: étude d'un phonème présenté sus ses différents « costumes »

Méthode syllabique (dite aussi synthétique): la plus ancienne des méthodes, aussi ancienne que l'alphabet (plus de 2000 ans).

Etapes:

1. Découverte de la lettre : exercice de langage autour d'un dessin ou d'une histoire racontée, qui contient un « dessin-clé » ou un "mot clé", bien en évidence, porteur du son et de la lettre à découvrir. Affichage des « dessins-clés » au fur et à mesure de l'apprentissage, en y associant la lettre, en scripte et en cursive pour mémorisation progressive.
Phase vocale et gestuelle du repérage du son, jeux phonétiques, association de la gestuelle pour symboliser la lettre.
2. Assemblage des consonnes avec les voyelles, lecture des syllabes ainsi constituées, usage de la loterie (disque des lettres)
3. Lecture de mots à déchiffrer ; les mots ne contiennent aucune lettre supplémentaire qui pourrait créer un obstacle et « gêner » la lecture syllabique pure. Lecture orale surtout puis chuchotée et enfin silencieuse.

Jeu de l'écrivain : création d'histoires à partir de mots connus.

4. Jeux avec les mots, exemple: la phrase vivante. Cinq enfants portent une ardoise avec un mot écrit par le Maître. Ils doivent se placer pour reconstituer la phrase...
5. Lecture « courante » dans le manuel et dans de petits livres.
6. Dictée: elle sert de contrôle.

Ces étapes utilisent des phases orales nombreuses (lecture orale, association geste-son-lettre, récitation des tableaux de sons...).

2. Les modèles descendants "top-down": primauté du lecteur sur le texte

Dans cette perspective on considère le lecteur comme détenteur des connaissances. Il ne recherche dans le texte que ce qui complète ou confirme ses connaissances. L'importance est mise davantage sur la compréhension.

D'après Mehler (1963): "Les recherches en psycho-linguistique ont montré que l'on ne retient que le sens des phrases et non les mots qui les composent." Conséquemment à cela Smith dit (1981) que "... le bon lecteur, selon toute vraisemblance, ne corrigera pas ses fautes jusqu'à temps qu'une faute de sens lui saute aux yeux..."

Selon Goodman (1985): "La lecture est un jeu d'essais et d'erreurs où le lecteur choisit dans les signes graphiques les indices les plus productifs, anticipe la suite du texte, vérifie ses hypothèses ...".

On peut dire qu'il y a d'abord une anticipation de la part du lecteur, suivie d'une vérification puis d'une confirmation. Dans ce cas il n'est pas nécessaire de capter tous les indices visuels. Il suffit de capter ceux qui permettent une confirmation des hypothèses: prédominance des stratégies de reconnaissance globale (idéographiques), contextuelles (syntaxico-sémantiques) et encyclopédiques, dans une logique de résolution de problème.

Les modèles d'enseignement qui découlent de cette conception suggèrent d'initier les lecteurs débutants à partir de textes et de phrases qui leur sont familières, dont la signification leur est connue ce qui facilitera l'anticipation et la mémorisation globale.

Exemples : Nous retrouvons les méthodes dites globales avec un support de manuel ou non. En France Freinet (1961) propose une lecture globale à partir de texte produits par les enfants.

Méthode globale (dite aussi analytique)

Période de la mise en œuvre, précurseurs:

- mise au point par un grammairien à la fin du XVIIIème siècle: Nicolas ADAM, Vraie manière d'apprendre une langue quelconque
- reprise sous Jules Ferry
- au début du XXème siècle, un médecin belge, psychologue et éducateur: Ovide DECROLY
- soutenue par des personnalités: Henri Wallon, Jean Piaget, Maria Montessori

Principes: du général au particulier.

Pour Nicolas Adam:

- méthode qui va à contre courant de la méthode syllabique;
- apprentissage fondé sur le jeu et la relation affective aux mots;
- apprentissage fondé sur la reconnaissance de mots familiers;
- travail progressif d'analyse puis de synthèse

Pour Ovide Decroly:

- « placer l'enfant au centre de l'apprentissage », centrer l'apprentissage sur les besoins et les intérêts de l'enfant;
- prendre pour point de départ la globalité (le texte) pour progressivement arriver à la phrase, aux mots, aux syllabes, aux phonèmes-graphèmes;
- distinguer les mots par ressemblances et différences, puis les lettres et les syllabes.

Étapes: Quatre grandes étapes se succèdent sur l'année:

1. La phrase et le groupe de mots (3 à 6 semaines)

- Le texte est élaboré par le Maître, suite aux entretiens avec les enfants, à la suite d'exercices d'observation et de manipulations, après audition d'un conte, la projection d'un film ou l'illustration par les enfants d'une histoire sans paroles ... Il doit traduire le plus possible une expérience commune, une émotion...
- Le vocabulaire est celui des enfants.
- Le texte permet l'étude d'une phrase en particulier et de ses groupes de mots, à l'aide de jeux divers: étiquettes géantes et individuelles pour la lecture mais aussi la recomposition de phrases (étape nécessaire entre la lecture et l'écriture). Jeux de commutation de mots (substitution du groupe sujet, du verbe puis du complément), jeux de transformation de phrases.
- Le texte est reporté dans le cahier de vie de l'enfant.
- L'écriture est menée en parallèle à la lecture: observation du mot à reproduire, manipulation de lettres mobiles correspondantes, tracés avec le doigt, écriture au stylo dans le cahier d'essai, lignes d'écriture.

2. Le mot (3 à 6 semaines)

- Le but est d'établir des ressemblances entre les mots qui se répètent: analyser le contenu des étiquettes pour en reconnaître chaque mot. En parallèle, jeux avec les mots: commutation de syllabes, de lettres, classements de mots...
- Le Maître continue d'élaborer des textes selon les préoccupations des enfants. Les enfants pourront y repérer des mots connus, puis des mots nouveaux (2 à 4 par jour).
- Dès cette étape des groupes de niveaux peuvent être constitués.

3. La syllabe (4 à 5 semaines)

- A partir des mots étudiés l'enfant va découvrir progressivement tout le système graphique et phonétique de notre langue. Cette découverte est importante car elle permet de déchiffrer des mots inconnus.
- A partir des mots connus d'autres mots peuvent être constitués par association de syllabes. Exemple: « revenu », « canard » = « renard »
- Des placards de mots peuvent être élaborés.

4. Les phonèmes-graphèmes (3 mois)

- Les enfants commencent à lire couramment. Il faut donc favoriser l'étude explicite des lettres et des sons, ainsi que la formation de syllabes avec ces lettres et ces sons: nombreux exercices.
- Les textes produits par les enfants sont de plus en plus nombreux.

Méthode naturelle

Période de la mise en œuvre, précurseurs:

- Principes pédagogiques de Célestin Freinet (1964: Les techniques Freinet), Maria Montessori, et Ovide Decroly pour la méthode globale.
- Pédagogues : E Charmeux, J Foucambert, J Hébrard.

Principes:

- la méthode naturelle monte de la vie normale, naturelle, complexe, vers la différenciation la comparaison, l'exploration, la loi ; la notion de méthode naturelle est complémentaire de celle de tâtonnement expérimental : l'idée est d'utiliser à l'école une démarche naturelle tel qu'on peut le faire pour la marche et la parole ; l'enfant fait des essais, des erreurs, se corrige, de cette manière il apprend plus rapidement car il ne retient que ses réussites;
- le processus normal est la traduction de la pensée par la parole d'abord, par les dessins, par l'écriture et enfin par la reconnaissance (technique) des mots et des phrases, jusqu'à la compréhension de la pensée qui les traduit;
- à force de composer et de décomposer l'écriture les enfants s'emparent du code sans s'en rendre compte; ils deviennent scripteurs et lecteurs;
- les situations de lecture se doivent d'être variées, partir du vécu de l'enfant, chargée de valeur affective;

Etapes: cf. document vidéo: Une année de lecture au CP.

1. STOCKER / Analyser (1er trimestre):

- Création de textes à partir du vécu des enfants, de projets de classe;
- Questionnement de textes collectifs avec utilisations d'outils de référence (voir démarche de questionnement de la démarche AFL, fiche n°5) ??;
- Production d'écrits simples avec outils de référence, avec aide personnalisée du Maître;
- Entraînement au « par cœur », activités de systématisation: jeux d'étiquettes, reconstitutions de textes, repérer l'information dans le texte;
- Fabrication de nouveaux textes...

2. Stocker / ANALYSER (2ème trimestre):

- Tactiques individuelles pour accéder au sens: logique du contexte / construction de mots grâce aux différentes parties reconnues dans d'autres mots / analogies, différences
- Activités systématiques: catalogue d'analogies
- Affinement de l'écrit à partir des productions d'enfants (majuscules, ponctuation...);
- Travail sur l'ordinateur, l'imprimerie, coin lecture, petits livres de lecture (OCDL, Dinomir...)

- Lecture courante orale, silencieuse avec questions

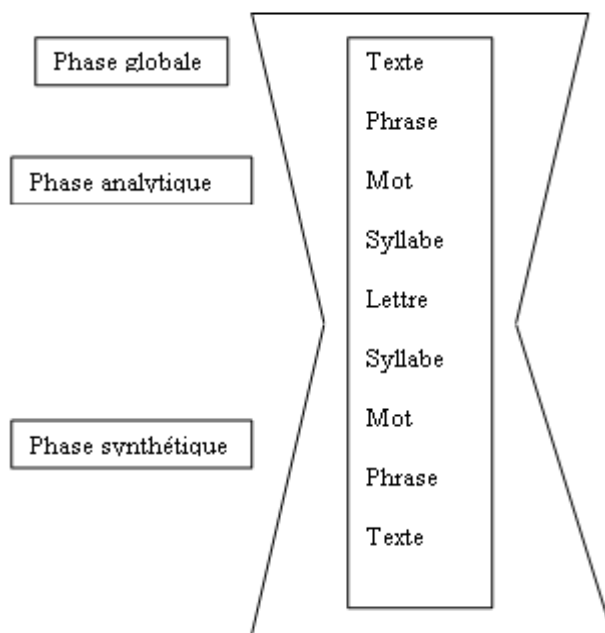
3. Lecture courante (3ème trimestre)

Suite du deuxième trimestre avec travail de niveau, utilisation d'autres types d'écrits, de livres plus élaborés...

3. Les modèles mixtes "bottom-up" et "top-down"

Ils font suite aux méthodes globales auxquelles on reproche surtout la non-maîtrise de l'orthographe par les enfants.

Forme améliorée de la méthode syllabique, les méthodes mixtes ou encore semi-globales empruntent plus ou moins aux deux méthodes, syllabique et globale, faisant appel à l'analyse et à la synthèse de façon alternée. L'apprentissage ne s'appuie pas seulement sur la reconnaissance de lettres et l'association phonème-graphème; les enfants doivent parallèlement mémoriser des mots (prépositions, adverbess, déterminants, mots familiers...), de manière à accélérer l'apprentissage et à constituer un capital pour les découvertes de sons et de lettres.



Les manuels de lecture et d'activités de l'élève sont indispensables, la progression de la découverte des phonèmes-graphèmes est prévue de façon rigoureuse. Un livret est mis à la disposition du maître pour conduire les séances programmées au jour le jour pour l'année.

La grande majorité des manuels du commerce empruntent cette méthode, utilisée par encore 70 % des enseignants de CP

Exemples: Au fil des mots, Ratus, Au bord du lagon, Bigoudi, Valentin le magicien, Dagobert ...

- principe de suivre des personnages, épisodes;
- prise en compte de supports d'écrits parfois plus réalistes;
- utilisation d'albums de jeunesse fournis avec la méthode, la plupart du temps en fin d'année.

Selon les méthodes l'analyse ou la synthèse va être privilégiée. L'équilibre est rarement assuré...

Etapas: Pour la découverte d'un phonème-graphème dans un texte à l'étude:

1. Acquisitions globales:

- découverte d'un texte par questionnement
- analyse structurale du texte, découpage en phrases, en mots, reconstitution...
- jeux d'appropriation du texte
- constitution d'outils de référence (mots, indices morpho-syntaxiques, structure de l'écrit...)
- exercices d'orthographe-copie globaux
- production écrite par jeu d'étiquettes puis par l'écriture avec les mots globaux

2. Analyse: relations phonèmes-graphèmes:

- phonétique: jeux systématiques d'entraînement à la découverte du son, localisation, épellation, commutation, chasse aux mots...
- dans le texte: chasse aux mots contenant le phonème travaillé en phonétique, enrichissement de la liste par d'autres mots du capital
- décomposition des mots en syllabes, repérage des syllabes contenant le son à l'étude
- décomposition des syllabes en lettres, repérage de la (des) graphies correspondant au son à l'étude
- écriture de la lettre dans des mots, en cursive, éventuellement écriture de la majuscule
- constitution d'outils de référence: tableau de sons, étiquette phonème-graphème, tableau de syllabes...

3. Synthèse:

- constitution de nouvelles syllabes avec la lettre étudiée et les lettres déjà connues / jeux de lecture avec les nouvelles syllabes, lecture des syllabes
- constitution de nouveaux mots avec la lettre étudiée / jeux de lecture, déchiffrement de mots inconnus
- constitution par le maître d'un texte de lecture avec des mots à déchiffrer.

4. Les modèles interactifs: interaction entre le lecteur et le texte

Dans cette perspective on reconnaît que le texte est porteur d'informations nouvelles et que le lecteur a un bagage de connaissances dont il se sert pour lire. Selon Giasson et Thériault (1983), les modèles interactifs "décrivent la lecture comme un processus de synthèse de l'information fournie simultanément à travers différents niveaux d'analyse (orthographique, syntaxique, sémantique)". Le lecteur adopterait donc différentes stratégies de lecture selon la situation.

Le processus ascendant "bottom-up" dominerait lorsque l'information contextuelle n'est pas suffisante et le processus descendant "top-down" serait utilisé lorsque le contexte permet l'anticipation. Cette anticipation n'est possible que si le lecteur a les connaissances requises pour comprendre le texte qui lui est présenté. Pour ce faire le sujet traité ne doit pas être totalement inconnu du lecteur. De plus, ce texte doit être un texte authentique qui permet l'utilisation du contexte par opposition à des textes construits à partir de phrases isolées.

Un modèle interactif implique donc que le lecteur, pour le comprendre, utilise des connaissances du monde et des connaissances linguistiques en interaction avec les informations du texte: mise en œuvre de toutes les stratégies dans une démarche personnalisée de résolution d'une situation problème.

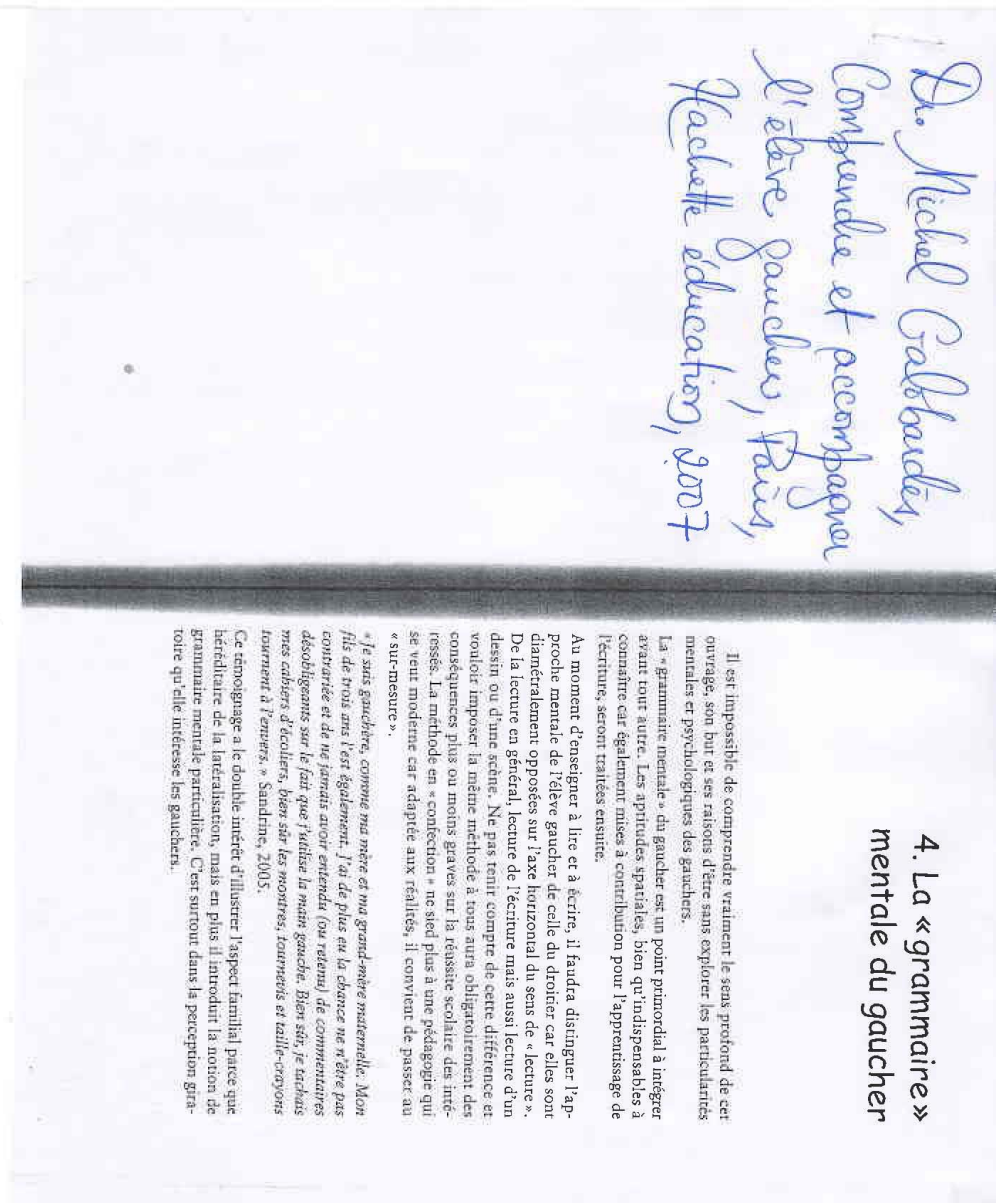
L'apprentissage se fait sans manuel car il s'appuie sur des écrits authentiques dans un esprit de mise en projet du lecteur-scripteur. L'acte de lire est associé dès le début à l'acte d'écrire, dans les activités d'entraînement proposées sur le texte à l'étude, et aussi dans des productions écrites.

Exemples:

- Guides pratiques avec les supports albums de jeunesse, et les cahiers d'activités de l'élève: *Ecrit-Livre (classe à plusieurs niveaux), Ribambelle*
- Guides pratiques pour l'utilisation d'albums de jeunesse; *Lecture, écriture et culture au CP; Apprendre à lire, bâtir une culture au CP, une année de lectures; Le conte et l'apprentissage de la langue*
- Guide pratique pour l'utilisation de tous les types d'écrits: *Lire écrire, entrer dans le monde de l'écrit, Former des enfants lecteurs et producteurs de textes*
- Manuel contenant des supports variés: *Comme un livre, Multi-lectures*

Tiré du site d'éducation du Ministère de l'Éducation des Seychelles, 12 novembre 2013

Annexe 9



4. La « grammaire » mentale du gaucher

Il est impossible de comprendre vraiment le sens profond de cet ouvrage, son but et ses raisons d'être sans explorer les particularités mentales et psychologiques des gauchers.

La « grammaire mentale » du gaucher est un point primordial à intégrer avant tout autre. Les aptitudes spatiales, bien qu'indispensables à connaître car également mises à contribution pour l'apprentissage de l'écriture, seront traitées ensuite.

Au moment d'enseigner à lire et à écrire, il faudra distinguer l'approche mentale de l'élève gaucher de celle du droitier car elles sont diamétralement opposées sur l'axe horizontal du sens de « lecture ». De la lecture en général, lecture de l'écriture mais aussi lecture d'un dessin ou d'une scène. Ne pas tenir compte de cette différence et vouloir imposer la même méthode à tous aura obligatoirement des conséquences plus ou moins graves sur la réussite scolaire des intéressés. La méthode en « confection » ne sied plus à une pédagogie qui se veut moderne car adaptée aux réels, il convient de passer au « sur-mesure ».

« Je suis gaucher, comme ma mère et ma grand-mère maternelle. Mon fils de trois ans l'est également. J'ai de plus eu la chance de ne pas contrarier et de ne jamais avoir entendu (ou retenu) de commentaires désobligeants sur le fait que j'utilise la main gauche. Bien sûr, je kachais mes cahiers d'écoliers, bien sûr les montres, tournevis et taille-crayons tournaient à l'envers. » Sandrine, 2005.

Ce témoignage a le double intérêt d'illustrer l'aspect familial parce que héritaire de la latéralisation, mais en plus il introduit la notion de grammaire mentale particulière. C'est surtout dans la perception globale qu'elle intéresse les gauchers.

Le gaucher pense de la droite vers la gauche

La grammaire est l'ensemble des règles d'une langue ou d'un art. Prenons ce concept au sens large pour essayer de comprendre le fonctionnement particulier des uns et des autres.

Nous avons tous un sens de penser et d'action qui nous conviendrait mieux. Certains, surtout les droitiers, sont plus à l'aise pour réfléchir, pour penser, pour concevoir, en allant de la gauche vers la droite. Cette disposition mène fait préférer voir les aiguilles d'une montre tourner de la gauche vers la droite. De même, dans ce cas, il sera plus facile d'écrire de gauche à droite.

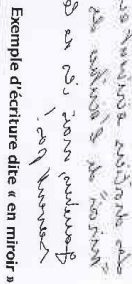
Pour d'autres, essentiellement les gauchers, c'est le sens dit anti-horaire qui les met plus à l'aise pour réfléchir ou percevoir. Penser de droite à gauche s'accorde mieux avec leur mode intime de fonctionnement perceptif et intellectuel.

Quelques cas

✓ L'écriture dite « en miroir »

Une écriture en « miroir » est une écriture doublement inversée, par son sens d'écriture sur la ligne (ici de la droite vers la gauche) et par le sens de toutes les lettres formées en sens opposé à la norme officielle. C'est vers ce mode d'écriture que tend très spontanément le gaucher. Elle est un bon témoin de sa prédisposition mentale à penser et à fonctionner de la droite vers la gauche.

On appelle ce type d'écriture « écriture en miroir » car, pour la lire, il faut s'aider d'un miroir qui en redresse le sens... ou d'un gaucher qui sait la lire. C'est une écriture strictement symétrique à l'écriture habituelle.



Exemple d'écriture dite « en miroir »

Tous les gauchers ne maîtrisent pas spontanément cette façon d'écrire, mais lorsqu'un droitier y est expert depuis l'enfance, on peut fort légitimement penser qu'il s'agit d'un gaucher qui a été contrain-

38 Mieux connaître l'élève gaucher

« Ma fille a 5 ans, elle est gauchère, elle regarde un livre et fait semblant de lire en partant de la droite vers la gauche, elle connaît toutes les lettres de l'alphabet mais elle les écrit à l'envers comme si on regardait dans un miroir : exemple, voilà comment elle écrit bouq : "pnoy" avec en plus de cela l'écriture de la transcrire avec un caducé d'orthographe les lettres à l'envers, les gauchers ne comprennent. Pour l'écriture, idem, elle part de la droite vers la gauche ». M. (Meiz)

L'écriture tracée de la droite vers la gauche et seulement lisible à l'aide d'un miroir pour un esprit « droitier » se retrouve pour certaines lettres ou chiffres parsemant ça et là la ligne d'écriture. C'est même une mode qui se veut artistique et observable sur des enseignes où les E sont volontairement inversés et ressemblent à des 3.

Bien entendu, chez nous, le gaucher doit faire son deuil de cette écriture. On peut écrire pour soi, comme on l'entend, mais la plupart des écrits sont destinés à communiquer avec les autres, il convient donc de se conformer à un code commun.

Si on ne le bouscule pas, l'élève gaucher s'adapte fort bien à l'autre sens, celui des droitiers, qui, dans notre culture, ont imposé leur naturel depuis longtemps.

✓ Tirer un trait ou souligner un mot

« [...] j'ai toujours tiré mes traits de la droite vers la gauche. Je nous faisais remarquer que si je ne procédais pas de cette façon qui m'est très naturelle, je ne tirais pas les traits, je les pousserais [...] » Jean, 58 ans, 2005.

Jean est un gaucher bien confirmé et père d'un petit gaucher. Je leur avais demandé de souligner leur prénom et de tirer quelques traits avec une règle et un stylo. Sa pertinence remarque devrait faire réfléchir tout pédagogue et surtout ceux qui doivent enseigner la lecture et l'écriture. Nous y reviendrons en temps voulu.

L'élève droitier souligne de la gauche vers la droite. Le gaucher souligne de la droite vers la gauche. Ainsi, lui aussi « tire » son trait et ne le « pousse » pas.

Cette tendance est si forte qu'elle constitue un excellent test chez l'enfant et même chez l'adulte quand on le leur fait faire spontanément. Par exemple, en lui demandant d'écrire son prénom et de le souligner (la charge affective attachée au prénom déconnecte les acquis intellectuels et manuels non spontanés).

La grammaire mentale du gaucher 39

✓ Un segment de droite

On propose à l'élève de considérer un segment AB.

Le droitier opérera plus spontanément pour le sens ouest-est, de la gauche vers la droite.

A → B

Le gaucher tendrait naturellement à présenter son devoir dans l'autre sens, est-ouest, de la droite vers la gauche, c'est mathématiquement correct.

B ← A

Il n'y pensera sans doute pas mais il sera peut-être détourné. Il en faut peu pour capter l'attention et perturber la réflexion.

Les sens de la droite vers la gauche et ambidextre sont plus naturels à l'apprenant-agissant gaucher.

La qualité de sa réflexion et l'immensité de sa concentration gagneraient à n'être pas détournées, quand c'est possible, par un effort de lutte contre un sens antinaturel pour lui.

Quelques témoignages récents illustreront cette opposition de sens de vue selon que l'on est droitier ou gaucher.

« *Certains personnes ne sont pas très compréhensives sur l'utilisation de la main gauche. Ils bataillent haut et fort prétendant que tout est rangé à l'envers, et dire que moi je trouvais que c'était eux qui rangeaient tout à l'envers. Et si je leur disais de se servir de leur main gauche, quelles seraient donc leurs réactions ? » Amin, août 2006.*

« [...] les « profs » n'ont jamais remarqué que j'étais gauchère et je pouvais me permettre de dire que j'ai un talent de la chance car au Maroc on écrit en arabe (de droite à gauche) et que c'est les droitiers qui trouvent des difficultés à l'écriture. » R., juillet 2006, Maroc.

Le sens de l'écriture arabe et ses conséquences est une question récurrente, c'est pourquoi je sélectionne ce message qui souligne la difficulté d'écrire à contre-courant, ce qui est le cas des gauchers en Occident et des droitiers en écriture arabe.

✓ Origine possible du sens de lecture/écriture

Antiquons sur les aptitudes à dessiner des gauchers pour nous intéresser de plus près à l'écriture comme témoin de cette tendance innée pour certains de penser de la droite vers la gauche. Chacun garde à l'esprit l'exemple de Léonard de Vinci, gaucher célèbreissime, qui a toujours écrit « en miroir ».

40 Mieux connaître l'élève gaucher

Effectivement, les gauchers sont très nombreux dans le monde artistique en général et en dessin pour ce qui nous concerne dans la présente argumentation. Or, certaines écritures sont basées sur le dessin. Les hiéroglyphes en Égypte, les idéogrammes en Chine en sont deux exemples. On peut supposer, mais rien ne le prouve, que les gauchers, dessinateurs de talents et officiels, écrivaient dans leur sens à eux et que c'est leur sens de lecture et d'écriture qui s'est imposé aux pays concernés. En effet, dans les deux cas, Égypte et Chine, le tracé, dessin non cursif, et le sens de lecture le plus courant sont bien ceux qui caractérisent nos gauchers, c'est-à-dire souvent de la droite vers la gauche, et parfois verticalement de bas en haut.

✓ Le sens de lecture

Montée ou descente ? Thierry Moingron, gaucher, sculpteur sur pierre, illustre la différence de sens de pensée.

Examinons son œuvre « Au fil du temps », sur la photo n° 1.

L'artiste a voulu représenter «... une évolution qui se fait, la goutte se dégage progressivement, de la droite vers la gauche, je l'ai fait dans ce sens instinctivement, je ne m'en suis rendu compte qu'après-coup en écoutant les droitiers qui m'étonnaient avec leur lecture de gauche à droite. »

Le train oblique est donc pour lui une montée. La plume d'encre nous, droitiers, y voit une descente et une goutte qui s'enveloppe, qui rentre au lieu de sortir.



« Au fil du temps », sculpture n° 1 de Thierry Moingron

➤ Interprétations de droitiers

Sylvie : « ... je vois une paupière qui se ferme... ». Son geste indicatif balaye l'image de la gauche vers la droite.

Patrick et Francis : « ... ça descend... ».

René : « ... des gouttes d'encre qui coulent d'une plume, la grosse, la moyenne puis la petite... ». Donc il a lu de la gauche vers la droite lui aussi.

La grammaire recroisée du gaucher 41

➤ **Interprétations de gauchers**

Claude : « ... une goutte qui se détoile... ». Il accompagne son interprétation avec son index gauche qui suit la montée de la droite vers la gauche.

Franck : « Ma première idée était bien de dire que la goutte montait, mais j'ai pensé qu'il fallait voir et interpréter dans l'autre sens ». Cette dernière remarque attire notre attention sur l'effort permanent auquel doivent s'astreindre les gauchers pour se conformer à la norme figée aux gauchers, c'est un phénomène psychologique naturel à tout individu se trouvant en minorité face à un groupe. Cette lutte intérieure n'est pas toujours très consciente, imperceptible avec l'habitude, elle n'en représente pas moins une dépense d'énergie.

Sur la photographie n° 2, l'artiste a repris le même thème mais avec un sens de lecture conforme à l'esprit droitier, de la gauche vers la droite.



Sculpture n° 2 de Thierry Mongeon

✓ **Sens du classement**

L'observation suivante est un autre exemple du sens de lecture droitier/gauche si particulier aux gauchers. Elle a le mérite et l'intérêt de fournir une explication plausible de la mauvaise réputation qu'ont les gauchers d'être fâchés, avec le sens du rangement et du classement.

La maîtresse avait affiché les dessins de ses élèves horizontalement, l'un à côté de l'autre. Celui de notre jeune gaucher, Guy, est placé à l'extrémité gauche de la série. En code de lecture occidentale, nous dirions que le dessin de Guy était affiché « en premier ».



Dessin de Guy

Dessin n° 2

Dessin n° 3

Dessin n° 4

etc.

Le minidialogue entre la mère et son fils est très instructif :

– La mère (droitière) : « Quel est ton dessin ? »

– L'enfant : « C'est le dernier », en montrant le premier à partir de la gauche.

– La mère : « Alors c'est le premier ».

On imagine la perplexité de l'enfant, laquelle est épanouie aux enfants droitiers qui peuvent d'emblée avoir des repères spatiaux (droite/gauche, premier/dernier) nets et solides. L'enfant gaucher doit en passer par tier susceptible de perdre ses repères spatiaux, de se complexer sur ses aptitudes à chasser et à rager ?

Remarques : chez le gaucher, le sens inné et spontané de lecture, donc du classement aussi, va de la droite vers la gauche. Cette tendance innée, le naturel revendica souvent, ne serait-ce qu'avec la fatigue.

« *Bonjour, je suis maman d'une petite fille de 5 ans qui est gauchère. Mon mari et moi-même sommes droitiers. Ma fille écrit de droite à gauche surtout quand elle est fatiguée.* » Mme T., novembre 2006.

« *... Pour moi, lire ou regarder de la gauche vers la droite, comme il se doit dans un monde de droitiers, c'est un peu comme parler une langue étrangère, on s'y fait, mais ce doit être fatigant quelque part [...]* », nous confiait un adulte.

Sens artistique

Les gauchers ont un incontournable sens artistique¹⁰. Ce sens spatial se manifeste en dessin et en architecture. À ces disciplines, nous ajoutons la sculpture en raison de l'acuité de leur sens tactile. N'importe qui peut s'essayer à ces activités, même s'il existe chez le gaucher une plus grande attirance innée pour elles. Mais lorsqu'on veut tester le talent, on fait les statistiques aux sommets des podiums. De retour d'un congrès international de sculpture, l'un d'eux, gaucher, me disait son étonnement d'avoir constaté une très forte proportion de gauchers parmi ses collègues. Il m'avança le chiffre de 2 sur 3.

Le sens kinesthésique des gauchers (toucher, moteur et articulaire) peut également favoriser la maîtrise de certains instruments de musique.

Que ce goût pour l'art soit inné ou la conséquence d'une réaction à l'incompréhension dont ils souffrent par ailleurs est un débat en cours. Pour une plus exacte interprétation des statistiques, il faudrait également recenser dans l'ensemble des artistes les gauchers inversés, c'est-à-dire ceux qui se croient droitiers, ignorant leur vraie latéralité d'origine. Sur les 6 ou 7 millions de Français actuellement concernés par cette inversion inconsciente, nous ne devrions pas manquer d'exemples.

Pour mieux comprendre certains de leurs choix comportementaux, retenons ce sens artistique des gauchers et leur sens innatif les prédisposant à une perception des choses volontiers globalisée.

La pudeur des gauchers

Non seulement les gauchers ne se plaignent pas, mais notre démarche en leur faveur se heurte parfois à leur propre réticence. La raison est facile à comprendre et importante à considérer.

Un parent, un enseignant, un médecin ou un ami peut passer complètement à côté du vécu d'un gaucher plongé dans un univers de droitiers et contraindre de s'y adapter. Il est facile de ne rien suspecter des conséquences d'une difficulté ou d'une contrainte minime ou massive. Pour la bonne raison que les gauchers, se sachant minoritaires et pas toujours vus avec un œil indifférent, préfèrent se taire plutôt

que d'attirer l'attention sur leur différence. Dans un bain, permament de préjugés non fondés, ils passeraient trop vite pour des anomalies.

« [...] Je suis gauchère et j'ai eu pas mal de remarques désagréables de la part de mes professeurs et de mes camarades. J'ai très mal vécu une partie de ma scolarité à cause des moqueries. [...] J'étais même devenue ambidextre pour éviter certaines situations mais je me suis rendu compte que c'était idiot, ce n'était pas à moi de changer mais aux autres d'accepter les gauchers. » Mirne Anna H.

On a énormément de mal à faire comprendre la nature et l'intensité du vrai problème tant les préjugés et les dogmes infléchissent la conception toujours à l'ancienne. On a beau expliquer que les problèmes et difficultés que connaissent les gauchers ne sont en rien dus à une quelconque anomalie ou faiblesse de leur part, que les droitiers plongés dans un univers gaucher constateront les mêmes tracasseries, rien n'y fait.

Chaque fois que l'on aborde le problème médico-social, on en revient aux anciens dogmes et préjugés : on dit, pour l'avoir bien détecté et analysé, « c'est à cause d'une absence de compréhension et de pédagogie adéquate » et nos interlocuteurs entendent « si le gaucher a un problème, c'est qu'il est incapable ».

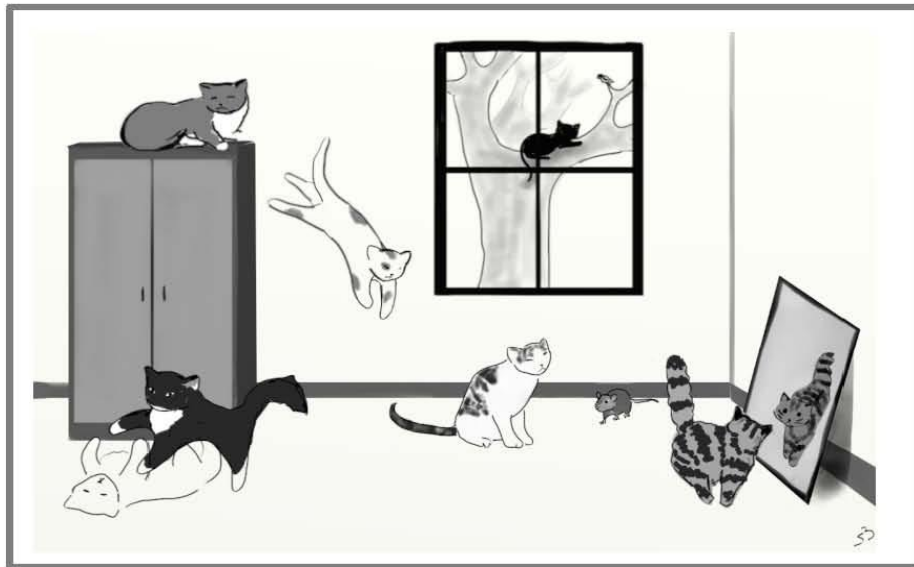
Il ne faut donc pas s'étonner si les gauchers ne parlent pas spontanément de leur effort d'adaptation au monde droitier. Ils nous parlent parfois de leur fierté d'être gauchers, mais avant de l'éprouver, il leur a fallu vaincre un champ de mines dont tous ne sortent pas indemnes. Au début des entretiens, presque tous déclarent n'avoir aucun problème.

À ceux qui se sont mieux adaptés que d'autres, il faut faire remarquer qu'il reste les enfants qui doivent à leur tour affronter ces obstacles et essayer, mais pas toujours avec succès, de s'en sortir sans dommage. Ensuite, deuxième remarque, on constate parfois que ces « parfaitement adaptés » ont les ongles bien rongés, signe d'anxiété. « Oui, c'est vrai, à un moment donné, j'ai eu des problèmes... mais maintenant ça va... ». C'est précisément ce « à un moment donné » qui est très risqué et auquel on doit soustraire les enfants.

10. Cf. par exemple la communication du professeur Claude Henri Couard du 19 janvier 2000 devant l'Académie des Beaux Arts, disponible sur <http://recorla.clio.fr/gauche/gauchers/index.html>

Expression écrite

CE1



1. Où est le chat noir ?

2. Que fait le chat tigré ?

3. Que fait le chat blanc tacheté de gris ?

4. Que se passe-t-il devant l'armoire ?

5. Que peut-on voir par la fenêtre ?

Exemple

Une enfant (4 ans 7 mois) raconte : « Les monsieurs il(s) ont tout cassé ma maison ». L'institutrice n'est pas en mesure d'interpréter cette déclaration. Grâce à un long dialogue interactif, l'adulte comprend que la réfection de plusieurs pièces de l'habitation familiale a nécessité des travaux de préparation que l'enfant a interprétés comme une destruction. L'enfant n'a pas pris en compte l'ignorance de ces circonstances par l'adulte.

Plus l'implicite est important, plus le travail de compréhension de l'interlocuteur est ardu, voire voué à l'échec.

Si l'apprenti parleur est habitué à recevoir de ses interlocuteurs des explicitations verbales fréquentes accompagnant ce qu'il vit et évoquant des événements passés ou futurs, il prend lui-même l'habitude de révéler l'implicite et d'accroître l'explicite dans ses énonciations. Il est alors conduit intuitivement à formuler des configurations discursives explicites, complètes, syntaxiquement construites, *écritables*. Il est prêt à apprendre à évaluer la proportion d'explicite qu'exigent différentes catégories d'écrit. Il peut, en toute autonomie, raconter de façon chronologique et organisée, aussi bien son vécu qu'une fiction.

La narration

L'importance de la narration chez l'enfant au cours de son apprentissage du langage ne saurait être mieux présentée que par J. Bruner dans son ouvrage *Car la culture donne forme à l'esprit* (1991). Il écrit :

« La narration est une structure interne au discours, plus loin [...] il existe une disponibilité, ou une prédisposition à organiser le vécu sous forme narrative [...] (p. 58) [...] Les jeunes enfants savent très tôt reconnaître que ce qu'ils ont fait ou envisagé de faire n'est pas seulement interprété d'après leurs actes eux-mêmes, mais également d'après la manière dont ils en ont parlé [...] On est contraint, pour situer culturellement sa propre action, de devenir un narrateur. Il ne s'agit pas seulement dans cet exercice d'étudier comment l'enfant s'implique dans le récit, mais de montrer à quel point cet investissement compte pour vivre au sein d'une culture [...] (ibid., p. 93). »

Dans la vie quotidienne, nous sommes tous des narrateurs :

« [...] Les jeunes enfants entendent sans cesse leurs proches (parents, frères et sœurs plus âgés) parler de leurs propres relations avec autrui [...] (ibid., p. 97), [...] ces enfants apprennent à comprendre les récits « quotidiens », non seulement comme un moyen de raconter, mais aussi comme une forme de rhétorique [...] (ibid., p. 98). »

Outre ces productions verbales « libres », l'enfant a besoin de fréquenter des textes écrits.

64

Laurence Lentin, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*, Les-Éditions, 2009.

Le livre illustré et son texte

Pour préparer l'apprenti de la langue à « savoir parler » mais aussi le rendre apte à l'apprentissage du lire-écrire, les interactions langagières au cours de dialogues coutumiers sont, nous l'avons vu, indispensables, mais elles ne sont pas suffisantes.

Grâce à la médiation de lecteurs experts, l'apprenant doit fréquenter des textes écrits qui lui sont accessibles. Il apparaît donc que, non seulement il est nécessaire de raconter des histoires aux enfants, mais il importe également de leur en lire.

Le texte illustré d'un livre, lu par l'adulte, apporte au tout-petit une expérience indispensable. Si l'éducateur prend la précaution de prévenir l'enfant lorsqu'il lit ou lorsqu'il raconte, la pratique nous montre que, très tôt, dès 2 ans et parfois avant, le petit enfant différencie à l'écoute narration et lecture.

Il est courant, en petite section d'école maternelle, que, habitués à la distinction toujours annoncée par l'adulte, les enfants demandent : « Non, tu racontes pas, tu lis ! » Un petit de 2 ans 3 mois recommande ainsi à l'adulte commençant à lui raconter un livre : « Pas avec ta bouche, avec le livre ! »

La lecture à haute voix se distingue en effet d'une narration « libre ». Le débit, le rythme, la prosodie, les intonations, les caractéristiques mêmes de la voix, sont propres à la lecture d'un texte, quel qu'il soit. On lira en fin de volume (Lentin L., 1980, « Le texte du livre illustré » in *La Revue des livres pour enfants*, n° 72-73) une citation de J.-P. Sartre qui, dans *Les Mots*, décrit de façon magistrale sa prise de conscience, lors de sa prime enfance, de la différence entre raconter et lire une histoire.

L'enfant acquiert ainsi l'intuition de certains caractères de l'écrit. La permanence : quel que soit le nombre de lectures, quel que soit le lecteur, le texte reste identique à lui-même ; la signification : le petit auditeur reçoit de ce texte écrit par quelqu'un (généralement inconnu de lui), lu par un médiateur, un discours qui prend sens pour lui ; le plaisir : un écrit peut donc apporter une expérience positive, voire jubilatoire.

Songeons que, pour certaines familles, les écrits pénétrant dans le foyer sont pour la plupart porteurs de désagréments : factures, avertissements, convocations diverses... Ou encore : les livres sont des livres scolaires des aînés, souvent générateurs d'angoisse.

Dans les lieux où vivent les tout-petits (familles, crèches, pouponnières, halte-garderies, écoles maternelles...) le livre doit non seulement être présent mais il doit occuper une place spécifique et privilégiée. Il ne s'agit pas d'un jouet parmi d'autres jouets. On ne le déchire pas, on ne gribouille pas sur ses pages, on ne le suce pas, on ne joue pas à la balle avec. Le plus tôt possible, on regarde le livre à l'endroit, en commençant par la couverture (le titre), puis les pages dans l'ordre.

65

Les petites mains sont très tôt capables, si on prend le temps de le leur apprendre, de tourner les pages une à une, sans les froisser.

Certains albums – trop rares – présentent une mise en page qui permet d'habituer l'enfant à regarder d'abord la page de gauche et ensuite la page de droite, préparant ainsi sa future activité de lecteur. Dans ce cas, il est indispensable que l'histoire comporte un déroulement logique, soutenu ou complété par les illustrations, de la première à la dernière page. L'enfant apprenant s'habitue alors à ce qu'une histoire, un récit, ait un début, un développement et une fin.

Contrairement à l'opinion de certains auteurs ou praticiens, cette discipline précoce n'est nullement un obstacle à l'amour du livre, bien au contraire. Pour certaines de leurs activités, les enfants apprécient les règles. Il va sans dire qu'à côté de ces contraintes justifiées, toutes les occasions possibles d'activités entièrement libres doivent être constamment proposées à l'enfant. Après tant d'années de pratique avec des petits enfants de tous milieux, je peux affirmer que, si on leur en propose de façon appropriée, tous les enfants adorent les livres (bien entendu, plus ou moins tôt, suivant leurs caractères propres et leur histoire personnelle).

Nous avons la chance, à notre époque et dans notre pays, de disposer d'une quantité imposante de livres et de revues pour enfants qui, en majorité, sont de grande qualité. Le petit enfant peut donc choisir, feuilleter, regarder, interpréter les images à son gré, alimenter son imaginaire. L'adulte peut lui commenter certains albums à sa façon, lui lire des poèmes ou des textes dont l'enfant profitera à plus d'un titre, même s'il ne les comprend pas toujours vraiment.

Pour ce qui nous occupe ici, l'apprendre de la langue proprement dit, il est besoin de livres illustrés dont les textes présentent à la fois la configuration syntaxique, le champ lexical, le déroulement logique, le sens qui peuvent être reçus par l'enfant grâce à son fonctionnement cognitivo-langagier du moment.

Nos recherches sur la première acquisition du langage nous ont amenés à expérimenter des livres illustrés dont le texte était écrit en conformité avec les besoins de l'enfant au cours de son apprentissage¹. De même qu'il les trouve dans les verbalisations que lui adresse l'adulte, l'apprenant rencontre dans ces textes des schèmes sémantico-syntaxiques créateurs, sources des hypothèses qui alimentent la progression de son propre fonctionnement cognitif et langagier.

Des psychologues ont montré que, pour apprendre, l'individu doit être confronté à 80 % de connu pour 20 % d'inconnu, sinon l'apprenant est privé des

1. Des livres, conçus et expérimentés par notre équipe, ont été écrits par des auteurs ayant travaillé les textes en tenant compte de nos thèses sur l'acquisition du langage (Lokra, G. Alain, M. Bertin entre autres...). Ils ont été illustrés par des dessinatrices ayant accepté nos exigences sur la relation texte-image, notamment Claire Lhermey, Françoise Luxereau, Maïou... On trouvera les références dans la bibliographie en fin de volume.

repères qui lui permettent une acquisition. Il en est ainsi des textes qui sont lus aux apprentis du penser-parler.

Il est bien connu que les enfants réclament inlassablement la relecture de leurs livres préférés, ce qui parfois lasse les adultes mais est de première importance pour les petits. Ces lectures répétées sont à la fois sécurisantes et éducatives. L'enfant connaît de mieux en mieux l'histoire, il peut anticiper sur le texte et, en quelque sorte, se l'approprier. Vient alors le moment où il souhaite raconter lui-même, ce qui lui apporte à la fois le plaisir de maîtriser une narration et une expérience de verbalisation explicite, cohérente, syntaxiquement construite.

Il ne s'agit nullement que l'enfant apprenne le texte du livre par cœur : il y puise les éléments nécessaires à ses propres formulations, qui, en général, diffèrent largement de celles de l'auteur (voir en bibliographie les ouvrages traitant de ces questions, notamment L. Lentin *et al.* 1984 et 1995, M. Karnouh 1986, 1988, 1992).

Passer de son parler à l'écrit de son parler

Les fonctions de la langue écrite doivent être perçues par l'apprenant avant qu'il en acquière lui-même le maniement. L'enfant vit, entre autres, l'expérience d'écrits servant à la communication : lettres adressées à lui, à sa famille, à sa classe ; lettres envoyées à un ou des destinataire(s) qu'on lui désigne (correspondance familiale, correspondance interclasses, commandes à des fournisseurs, demandes à une bibliothèque ou à un service quelconque) ; cahiers de correspondance entre l'école et la famille ; petits messages échangés entre les membres de la famille ou parmi le personnel de l'école ; affiches informatives placardées sur les murs de l'école ou de la cité, que les adultes lui lisent ; tous documents transmettant des informations dont le sens lui est accessible... (On lira à ce sujet l'étude de M. Dauriat « Les écrits destinés aux adultes dans une école maternelle », in L. Lentin *et al.*, 1988).

Des textes, non des étiquettes

Il s'agit toujours de textes et non de mots isolés, tels qu'ils peuvent être reconnus globalement sur des étiquettes : café sur le bocal à café, farine sur le paquet de farine, chat sous une image de chat, toilettes sur une porte... Dans ce cas il y a une correspondance terme à terme entre le graphisme d'un mot et l'objet reconnu, et non à proprement parler un acte de lecture qui, lui, consiste à chercher puis à dégager du sens à partir des seules traces écrites de la langue, sans autre représentation visible. Ce même principe gouvernera également l'apprentissage systématique de la lecture.

La dictée à l'adulte, la dictée au formateur

Vient ensuite une expérience décisive pour que le parleur devienne un véritable lecteur-scripteur, ou plutôt un lecteur-rédacteur, et non un déchiffreur et un copieur : *l'apprenant découvre que ce qu'il parle peut devenir un texte écrit*. Cette activité est ce que nous avons appelé la *dictée à l'adulte* (Lentin L. et al., 1977, M.-Th. Rébard, 1987) lorsqu'il s'agit d'enfants, puis *dictée au formateur* lorsqu'il s'agit d'apprenants tardifs (Delefosse J.-M.-O., 1991). L'apprenant devient *acteur de la production d'écrit* par la médiation d'un scripteur compétent.

Avant l'apprentissage systématique de la lecture, l'apprenant ressent au cours de cette activité le rôle social de son écrit, qui a un sens pour lui : il dicte une lettre, une recette, un événement vécu, une histoire... dont il connaît le ou les destinataires. Un dialogue, une négociation avec le scripteur l'amènent progressivement à énoncer *des variantes langagières écrivables*, dont la configuration est justifiée par l'objectif nettement défini et intéressant pour lui : être compris par le ou les futurs lecteurs de son texte.

Précisons bien la nature de cette activité car la *dénomination dictée à l'adulte* est désormais, malheureusement, utilisée par de nombreux auteurs ou praticiens pour désigner des pratiques différentes de ce qui est visé ici. Par exemple, il ne s'agit pas de « réécriture de texte » par l'adulte, à savoir rédiger le récit écrit d'une narration orale préalable de l'apprenant. Au contraire, il faut que, au moyen d'une interaction verbale dirigée par le formateur, l'apprenant parvienne à dicter lui-même des énonciations *écrivables*, c'est-à-dire formulées dans un français canonique acceptable à l'écrit.

On constate que l'enfant qui a été bien préparé par la fréquentation de textes de livres illustrés, qui a acquis l'intuition d'une multiplicité de variantes de la langue et qui donc dispose de la possibilité de *choisir* ses formulations, parvient rapidement, au cours de ce dialogue avec l'adulte, à des énonciations satisfaisant aux exigences de la langue écrite.

Il va de soi que le temps nécessaire pour obtenir cette performance diffère d'un apprenant à l'autre. Il est indispensable d'accepter ce temps, quel qu'il soit, car il est décisif pour un véritable apprentissage ultérieur de la lecture-écriture.

On est souvent surpris de l'efficacité de l'interaction verbale conduite au moment où l'enfant est ainsi invité à dicter un texte à un adulte. L'enfant expérimente qu'il va être maître de *son* écrit avant de pouvoir recevoir directement l'écrit des autres par la lecture. Entendre le scripteur lui relire ce qu'il a dicté est pour l'apprenant une joie, ou même une jouissance incomparable.

À noter que nous ne nous trouvons pas là dans une recherche formelle du « bien-écrire », du « style élégant ». Nous sommes dans le domaine de la *signification*, bien entendu à travers des formulations acceptables à l'écrit.

Un exemple

Si l'enfant dicte

– le garçon (il) veut pas sortir

Celui qui tient la plume dira

– Bon, j'écris : le garçon ne veut pas sortir

Sans faire de remarque explicite à l'enfant mais en relisant plusieurs fois le texte écrit, on s'aperçoit que, rapidement, l'enfant se met à dicter des énoncés ne comportant pas de reprise du sujet par un pronom et utilise les deux éléments de la négation.

L'apprenti est là en présence d'une activité double : lecture et écriture. En effet, le formateur lit, relit inlassablement le texte écrit, depuis son début : « Je te relis ce que tu m'as dicté et que j'ai écrit. Ça te convient ? Crois-tu que le lecteur comprendra ? » Observant le scripteur qui écrit sous ses yeux (les deux protagonistes sont assis l'un à côté de l'autre), l'apprenant remarque et repère les intervalles entre les mots, les majuscules, la ponctuation et même l'orthographe. Vient ensuite le moment où le « dicteur » demande au scripteur de s'arrêter : « Laisse, maintenant c'est moi qui écris ! »

Pour de nombreux apprenants, une expérience unique suffit, si elle est menée au bon moment, et réussie. Pour quelques-uns, il faut plusieurs, voire de multiples expériences, en commençant par un texte de dimension réduite et en progressant doucement jusqu'à une réussite satisfaisante.

Une activité difficile

La dictée à l'adulte (ou au formateur) est une activité qui présente des difficultés pour les deux partenaires. La négociation menée par celui qui tient la plume varie avec chaque « dicteur » : nature et objectif du texte écrit, fonctionnement langagier de l'apprenant, sa préparation antérieure... Il faut trouver un équilibre entre l'exigence par rapport au but fixé en commun et l'intérêt et le plaisir de l'apprenant. Savoir s'arrêter, puis reprendre un autre jour, sans oublier qu'il s'agit d'un effort intense, donc fatigant pour l'apprenant et astreignant pour le formateur.

Remarque

Il est toujours délicat de trouver le bon moment pour proposer la dictée à l'adulte à un apprenant. Il faut éviter à tout prix cette activité avant que soit acquise une maîtrise orale de la langue permettant une autonomie d'utilisation des variantes langagières nécessaires, en même temps qu'une représentation pertinente de

l'écrit. Pour certains enfants, ce sera dès cinq ans, pour d'autres seulement à cinq ans et demi ou 6 ans et plus.

Une bonne préparation à cette activité individuelle consiste, à l'école maternelle, à pratiquer dans la classe quelques « dictées à l'adulte » collectives. Le scripteur écrit au tableau ce qu'il choisit parmi les propositions orales des enfants qui ont convenu d'un projet commun : lettre du groupe à un correspondant, décisions concernant la vie du groupe, recettes... Les enfants font ainsi l'expérience de la transformation en un texte écrit de leurs verbalisations orales.

Afin d'explicitier un peu mieux le déroulement de l'interaction langagière entre un adulte et un enfant, l'exemple qui suit donne une idée de ce que peut être une dictée à l'adulte individuelle (exemple extrait de l'étude de M. Guillou, « La dictée à l'adulte », in L. Lentin *et al.*, 1988, p. 167).

La situation : des dictées à l'adulte collectives ont déjà été réalisées dans une classe de grande section d'école maternelle. « L'histoire des lapins » a été racontée (et non lue) plusieurs fois aux enfants de la classe et à Emmanuel (5 ans 8 mois) individuellement, avec le support de six images que chacun des enfants de la classe a à sa disposition sous la forme d'un petit livre qu'il a confectionné et colorié. Le dialogue qui s'instaure (dont seul un petit extrait est reproduit ici) montre comment l'adulte apprend à l'enfant à reconnaître intuitivement les énoncés *écrivables* et à acquérir une représentation de l'acte de lire (l'adulte lit et relit ce qu'il écrit sous la dictée de l'enfant).

Les numéros sont ceux des énoncés du corpus. On trouvera en annexe les conventions de transcription propres à la dictée à l'adulte.

A = adulte

Em = l'enfant

Em 36 – ils roulent sur la route

A 37 – Voilà.

Em 37 – avant ils ont regardé le panneau

A 38 – Bon, comment est-ce que tu vas me dire cela ?

Em 38 – ils ont regardé le panneau si c'était la bonne route

A 39 – Ils ont regardé le panneau pour voir.

Em 39 – si c'était la bonne route

A 40 – Si c'est la bonne route. Vas-y !

Em 40 – ils ont regardé sur le panneau si c'était la bonne route

A 41 – Ils ont regardé sur le panneau si ils avaient pris la bonne route. C'est ça.

Em 41 – oui

A 42 – Bon. Ils ont regardé sur le panneau si ils avaient pris la bonne route. C'est très bien, Emmanuel. Mais qui est-ce qui a regardé sur le panneau ?

Em 42 – les lapins

A 43 – Oui, il faudrait que tu me le dises. Alors qu'est-ce que je vais écrire ?

Em 43 – ils ont regardé

A 44 – Non, je ne vais pas écrire « ils ». Parce que, « ils ont regardé », si on ne regarde pas l'image ça peut être le papa et la maman, ça peut être n'importe qui.

Em 44 – les lapins ils ont regardé

A 45 – Les lapins ont regardé sur le panneau si

A 46 et Em 45 (ensemble) – s'ils avaient pris la bonne route/si c'était la bonne route.

...

Em 68 – ils sont repartis les enfants lapins

A 69 – J'écris. Les enfants lapins sont repartis.

Em 69 – ils avaient mangé leurs goûters

A 70 – Oui, ils ont mangé leurs goûters. En fait, ils sont repartis quand ils ont mangé leurs goûters, Quand ils ont eu fini de manger leurs goûters, ils sont repartis. Alors qu'est-ce que tu vas me dire ? Les enfants lapins sont repartis.

Em 70 – ils ont mangé leurs goûters, avant de partir

A 71 – Ah ! Ils ont mangé leurs goûters avant de partir.

Em 71 – trois petites feuilles tombaient du panier

A 72 – Trois petites feuilles tombent du panier. Tu ne dis pas pourquoi elles tombent, les feuilles ?

Em 72 – parce qu'ils roulaient trop vite

Commentaires à propos de cette petite séquence de dictée à l'adulte :

« En A 39 et A 40, l'adulte interagit pour construire avec Em un énoncé écrivable. En A 41 et A 42, l'adulte répète l'énoncé bien construit pour conforter le choix de l'enfant. Puis l'adulte demande ce qu'il faut écrire. Em 43 donne le début de l'énoncé que A 45 écrit en lisant au fur et à mesure. Em 68 a quelques difficultés avec le temps des verbes, les pronoms personnels. Aussi, quand l'adulte estime que Em a fait le maximum, il décide d'écrire. L'adulte le signale à l'enfant, puis lit en écrivant. Cette lecture indique à l'enfant la forme définitive que prend l'écrit (l'adulte procède aux changements qui s'imposent : suppression de la reprise du sujet, correction des temps des verbes). La lecture de ce que l'adulte écrit conduit l'enfant à poursuivre l'énoncé. Comme la liaison entre l'énoncé Em 68 et l'énoncé Em 69 n'est pas satisfaisante, A 70 lui fait quelques propositions. Puis elle relit encore une fois ce qu'elle vient d'écrire pour inciter Em à poursuivre. Em 70 a parfaitement compris l'attente de l'adulte et trouve une solution originale, personnelle et écrivable. A 70 lui fait savoir sa satisfaction et écrit l'énoncé. L'adulte apprend donc à l'enfant à discerner l'écrivable. » (*ibid.*, p. 170).

Annexe 12

Maintenant que tu as reconnu la lettre, colorie ci-dessous le numéro de la lettre qui remercie quelqu'un.

① Liège, le 10 juillet 1999
Chère Brigitte,
Comme je te l'avais dit en juin, j'ai demandé à mes grands-parents s'ils acceptaient que tu viennes en vacances chez eux avec moi...

② Genève, le 30 décembre 2001
Chère Mamié,
Une année se termine, une autre commence. Nous espérons que cette année te gardera en bonne santé et que tu nous feras le plaisir d'une visite dans les prochaines semaines...

③ Paris, le 15 septembre 2000
Chère Mémé,
Je te remercie beaucoup pour la belle calculatrice que tu m'as envoyée. Elle me rendra service très souvent...

- 3 -

Maintenant, tu dois retrouver la structure de la lettre de remerciement en plaçant les numéros de 1 à 6 entre les parenthèses.

1. la formule de politesse
2. la personne à qui on écrit
3. le remerciement
4. le lieu et la date
5. la signature de celui qui écrit
6. l'objet du remerciement

Marseille, le 10 mai 1999 ()

Messieurs, ()
Nous tenons à vous remercier pour votre participation efficace à notre déménagement. ()

Nous vous sommes très reconnaissants pour cette aide précieuse. ()

Croyez en notre profonde gratitude. ()

Marc et Sophie ()

- 4 -

Voici une lettre de remerciement écrite dans le désordre. Découpe les bandelettes et colle-les correctement au dos de la feuille précédente.

Chers Sandra et Ludovic, _____
_____ Pierre

Je tiens à vous en remercier vivement et je souhaite vous revoir très rapidement.

Recevez, chers amis, mon plus amical souvenir.

Les trois semaines passées en votre compagnie ont été très agréables. J'ai passé de merveilleux moments avec vous.

Namur, le 10 août 2002

- 5 -

Écris maintenant la lettre de remerciement au boulanger après avoir répondu à ces questions.

Dans quelle localité te trouves-tu et à quelle date ?

Qui remercies-tu ?

Pourquoi remercies-tu cette personne ?

Que vas-tu lui dire pour la remercier clairement ?

Quelle formule de politesse vas-tu lui adresser ?

Quelle signature sera au bas de ta lettre ?

- 6 -

Maggy Reust Houweart, Patrick Reust, Des pratiques pour l'école
 88 rue Fond'Nuis Bruxelles, De Boeck, 2011

- La fiche recette : elle fournit des consignes à suivre exactement pour aboutir au résultat visé ; elle vise essentiellement l'acquisition de savoir-faire ; exemples : une recette de cuisine, une démarche de travail manuel, etc. ;
- La fiche d'exercices : elle propose des applications de difficulté progressive, relatives à des savoirs et savoir-faire déjà acquis (ou du moins en voie d'acquisition) ; exemples : additions écrites, accorder l'attribut avec le sujet, etc.

La DAG se classe dans la catégorie des fiches guides.

En fait, la DAG est une pratique qui découle :

- des fiches, mais se centrant sur l'apprentissage plus que sur les applications ;
- de l'enseignement programmé, mais en voulant réduire les risques de strict conditionnement, en mettant l'élève en activité ;
- de l'enseignement modulaire et du système d'enseignement personnalisé (Keller, 1968), mais en diminuant le poids qu'a le système lorsque tout un cours est fondé sur cette seule pratique.

2 EXEMPLE

Rédiger une lettre

<p style="text-align: center;">La lettre de remerciement</p> <p>Chers enfants,</p> <p>Comme le boulanger a bien voulu nous recevoir dans son atelier, il me semble normal de lui écrire une petite lettre afin de le remercier pour son accueil.</p> <p>Les pages qui suivent vont vous aider à rédiger votre lettre.</p> <p style="text-align: center;">-1-</p>	<p style="text-align: center;">Voici trois extraits de textes. Nomme chaque sorte d'écrit.</p> <p><i>Sortie de route à Beauchamp</i> Ce lundi vers 18 heures, sur la N 32, au lieu-dit « Les 4 bras », M. Rampond, surpris par une plaque de verglas, a perdu le contrôle de son véhicule. La voiture a effectué plusieurs tonneaux avant d'être arrêtée par de jeunes sapins.</p> <p style="text-align: right;">(_____)</p> <p>Madame,</p> <p>Je viens vous demander si François pourrait venir passer le week-end prochain chez moi. Mes parents sont bien sûr d'accord. Nous aimerions aller voir passer la course cycliste samedi et...</p> <p style="text-align: right;">Vincent</p> <p style="text-align: right;">(_____)</p> <p><i>L'authentique tarte Tatin</i> Pour 4 personnes : 8 pommes jonagold 50 g de beurre 50 g de sucre Epluchez les pommes et coupez-les en 8. Faites fondre le beurre avec le sucre dans un plat à tarte. Disposez-y ensuite les pommes...</p> <p style="text-align: right;">(_____)</p> <p style="text-align: center;">-2-</p>
---	--

Annexe 13

Fiche 58

Les caractères

Le maître prépare dans une boîte une lettre et son enveloppe découpées en morceaux. Chaque enfant tire un morceau, lit et commente son papier. Il s'agit de deviner le type de support et tout ce qu'on apprend sur l'émetteur, le destinataire et les informations contenues.

- On peut compliquer le jeu ainsi : c'est le maître qui lit les papiers les uns après les autres en allant du moins caractéristique au plus spécifique.
- On peut concevoir le jeu de devinette comme le jeu des métiers. Les enfants posent des questions et le maître répond par oui et par non.

Fiche 59

Lettre à trous

On présente aux enfants une lettre dont on a occulté le contenu en ne gardant que les indices et on pose des questions de compréhension portant sur les caractéristiques :

- De quel support s'agit-il? Pourquoi?
- Qui écrit?
- Où habite cette personne?
- Quel jour la lettre a-t-elle été écrite?
- À qui s'adresse cette lettre? Comment le savez-vous?
- Est-ce une lettre administrative? Quels liens peut-on supposer entre les deux personnes?
- Peut-on dire quelque chose sur le contenu de la lettre?

Toutes les réponses doivent être justifiées.

M. et Mme Durand,
7 rue des Tilléuls
77010 Arancourt

Arancourt, le 3 avril 1992

Chère Danielle,

Je _____

Martine _____ famille _____

Nous _____ ?

_____ !

_____ !

A Dimanche, _____

Pierre

170

Carole Tisset, Rénée Léon, Enseigner le français p l'école, Paris, Hachette-éducation, 1992

3-Entrer dans l'écrit du réel

Activités de production écrite au CE2

■ Quelques lettres que l'on peut envoyer

- **Première lettre** aux correspondants. Elle sera individuelle et demandera que chaque enfant se présente et se décrive.

- **Deuxième lettre.** Elle sera collective et envoyée à l'Office de Tourisme pour demander une documentation qui sera annotée et expédiée aux correspondants.

- **Troisième lettre.** Elle sera collective et envoyée aux correspondants. Elle indiquera les horaires de train et demandera leur avis.

Il y aura une succession de lettres aux correspondants, une lettre aux parents si les enfants partent en voyage, etc.

■ Première lettre

La maîtresse du CE2 a décidé d'entamer une correspondance avec une classe. Les enfants n'ont jamais écrit de lettres les années précédentes. On ignore s'ils l'ont fait en maternelle. Elle présente aux enfants la possibilité d'avoir des correspondants. Elle obtient l'acquiescement de toute la classe, propose d'envoyer une première lettre et d'organiser une rencontre.

Pendant un moment collectif oral, les enfants discutent du contenu de la première lettre. La maîtresse note au tableau les principales indications : nom et prénom ; portrait physique ; souhait d'une réponse.

Première lettre d'élève

Voici le premier jet d'un des élèves (texte le plus défectueux).

lundi 23 Septembre

cher correspondants

Je m'appelle arnaud je suis au CE2
je suis grand je suis brun jecris
a mon correspondant pour
te demander une reponse

Arnaud

Fiche 60

171

Évaluation

On peut remarquer que l'enfant a l'idée qu'il faut mettre la date (à moins que ce ne soit dû à un automatisme scolaire), qu'il a l'intuition de l'apostrophe et de la signature.

Mais l'enfant a mal géré l'espace feuille (quelle influence a pu avoir la feuille quadrillée ?), a rencontré des difficultés pour faire son portrait et n'est pas capable de décentration puisqu'il inclut la consigne dans son texte.

La maîtresse décide de se consacrer à la mise en page, à l'identification de l'émetteur et à celle du récepteur, à leur codage dans la langue, et de laisser de côté l'art de faire un portrait.

Elle organise des activités de lecture telles qu'elles ont été décrites précédemment afin de faire émerger une fiche mode d'emploi : « Comment rédiger une lettre » (fiche page 192).

On voit que cette première fiche est très centrée sur le projet du moment. Elle n'est ni assez générale ni assez complète pour être applicable à toutes les lettres. Il n'y a rien sur la formule finale, rien sur les différentes apostrophes selon le destinataire, rien sur le contenu. Elle sera perfectionnée au cours des échanges épistolaires. Il y aura en particulier un recensement puis un classement des formules finales.

La maîtresse redonne la première feuille sans aucune annotation et une feuille blanche. Elle demande aux enfants d'améliorer leur lettre en tenant compte de leur fiche.

1. En haut de la feuille et à gauche : Je mets mon nom et mon adresse.
2. J'écris la date un peu plus bas et à droite.
3. J'écris plus bas et à gauche : Cher + le prénom de mon correspondant.
4. J'emploie tu pour désigner mon correspondant.
5. Une fois ma lettre terminée, je signe.

Nom

Prénom

date...

Cher...

.....

Signature...

NOM
Adresse

date

Cher

signature

Deuxième lettre d'élève

Voici le deuxième jet du même enfant :

Cher correspondants
le lundi 16 Septembre

Je m'appelle arnaud je suis
du CE2 Je suis grand je
suis brun, j'écris à mon
correspondant pour lui faire
mon portré et lui demande
une reponse

Arnaud

Évaluation

On remarque un net progrès dans la mise en page. Restent à améliorer le dialogue avec le destinataire et, bien sûr, les problèmes d'orthographe, ponctuation comprise.

Pendant la semaine, la maîtresse consacre une séance à la ponctuation (le point) et une autre à la marque de la première personne dans les verbes parce que ce sont deux erreurs très fréquentes dans la classe.

Les enfants reprennent leur brouillon en fin de séance de grammaire. Les autres erreurs sont corrigées par la maîtresse. Les enfants recopient en plusieurs fois pour que cela ne soit pas fastidieux.

L'objectif suivant est de reprendre les marques du destinataire pour le courrier suivant.

La ponctuation

Très tôt, dès la maternelle, il convient de sensibiliser les élèves à la signification de ces signes qui ne sont pas des lettres en les analysant comme indices en lecture. L'usage des trois points fondamentaux en français (point simple, point d'interrogation et point d'exclamation) dépend de la nuance intonative et affective de la phrase.

- Phrase affirmative, point simple : « Tu viens. »
- Phrase interrogative, point d'interrogation : « Tu viens ? »

Annexe 14

Enseigner le français à l'école

• **La lecture du menu pourra donner lieu à une activité spécifique.** Chaque matin deux enfants sont chargés de la lecture du menu du jour. Pour les aider, au début, le maître disposera sur une boîte ou dans une boîte, des cartons de référence où les enfants trouveront un plat dessiné et son nom écrit dessous⁽¹⁾.

Le maître simplifiera, au besoin, les expressions du menu authentique. Il peut surligner les mots que les enfants retrouveront dans le référentiel que constitue la boîte. Une fois le menu trouvé, ils en feront la lecture à toute la classe.

À quoi sert de lire ?

Quand on visitera la bibliothèque de l'école, on en profitera pour demander aux enfants pourquoi ils veulent savoir lire et on élargira la discussion sur les fonctions générales de l'écrit. Tous les enfants, à quelques exceptions près, ont envie d'apprendre à lire, mais leurs motivations sont très variables. Elle peuvent être d'ordre affectif : « Pour faire plaisir à maman, à papa, à la maîtresse, pour ne pas redoubler, pour ne pas être puni... » Elles peuvent être fonctionnelles : « Pour lire les histoires que j'aime, pour regarder le programme de la télé... » Les enfants du dernier groupe (près de 9 fois sur 10) apprennent à lire sans problèmes contrairement à ceux du premier.

«... ils stagnent tant qu'ils n'ont pas saisi les bénéfices, les profits personnels qu'ils retireront de ce savoir-faire. L'apprenti lecteur peut progresser, en particulier lorsqu'il sent que la lecture est pour lui une chance formidable d'entrer dans le monde merveilleux (celui de l'imaginaire, des contes, des belles histoires...), d'entrer dans celui de la connaissance (apprendre plein de choses) et d'acquérir du pouvoir (agir dans/sur son environnement).

Autrement, s'il n'y a pas de projet personnel de lecteur, il n'y a pas de lecteur. Mais pour élaborer un tel projet, encore faut-il avoir l'embaras du choix, c'est-à-dire connaître l'éventail des types d'écrits et des pratiques de la lecture! Cela suppose que l'apprenti lecteur soit un familier d'écrits diversifiés et de lectures passionnées.»

Extrait de Pour une meilleure réussite scolaire, Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, 1988.

Cette discussion a pour but d'éclairer certains enfants. On s'appuiera sur des exemples concrets : quand on veut faire un nouveau plat, on lit un livre de cuisine et on fait ce qui est indiqué ; quand on joue au jeu de l'Oie, on regarde quels sont les gages indiqués dans les cases piégées ; quand on veut regarder un dessin animé, un feuilleton, on lit dans un programme à quelle heure ils passeront ; si je ne sais pas

Entrer dans les livres

comment nourrir mon lapin, je regarde dans un livre spécialisé ; quand je veux rire, rêver, suivre une histoire, je prends un roman... et rien n'existe plus autour de moi...

Bien entendu, cela ne suffira pas. **C'est dans les situations quotidiennes d'apprentissage que le pouvoir de la lecture se révélera aux enfants.** Le maître aura donc soin de choisir comme support des écrits qui aient une authentique fonction.

Il expliquera que tout le monde peut lire, qu'il n'est pas nécessaire d'avoir des dons spéciaux, que l'apprentissage est plus ou moins long, que tout le monde ne sait pas lire au même moment, comme tous les enfants ne perdent pas leurs dents ensemble, et que toute sa vie on améliore sa lecture. Il serait très utile de faire venir un élève *moyen* de CE1 et un élève *moyen* de CM2 pour qu'ils parlent de leur apprentissage de la lecture et de ce qu'ils aiment lire. On pourra faire constater aux élèves que face à un même document, ils lisent tous les deux avec leurs yeux mais qu'il y en a un qui lit plus vite et qui saura mieux parler du contenu. À la fin de la visite, chaque enfant empruntera un livre à lire chez lui. Le maître conclura par la lecture d'un album. Les mêmes activités peuvent se dérouler dans le coin-lecture⁽¹⁾.

Comment s'y prend-on pour lire ?

Les problèmes d'apprentissage sont parfois liés à une méconnaissance de la tâche à accomplir. Certains enfants pensent qu'il suffit de réciter par cœur, d'autres que lire c'est inventer une histoire ou interpréter une image qui accompagne un texte : certains enfants épèlent, d'autres produisent des suites de sons ; enfin quelques-uns ferment les yeux et prient en espérant qu'ils sauront quand on les interrogera...

Pour assurer le meilleur apprentissage possible au plus grand nombre, **il faut que le maître fasse comprendre que l'enfant doit à la fois regarder les marques graphiques et faire une reconstitution mentale de la scène ou de l'événement raconté par ce qui est écrit.**

■ Que faut-il pour savoir lire ?

Pour lire il faut parfois combiner des connaissances linguistiques, extra-linguistiques, pragmatiques et culturelles.

• **Connaissances linguistiques**

- Syntaxe : « La grand-mère a pris la lettre, posé sur la table son ouvrage », c'est l'ouvrage qui se trouve sur la table et non la lettre comme le présument trop d'enfants qui ne comprennent pas cette tournure de phrase et donc arrêtent leur lecture à table et bredouillent la suite.

1. Albums à lire : Stevenson. *Un jour affreux*, L'École des loisirs. Wells. *Tymothée va à l'école*, L'École des loisirs.

1. Deilhaie, Ternagne, Massot. *Agir et interagir à l'école maternelle*, Labac.

22

Carole Tisset, Renée Léon, Enseigner le français à l'école, Paris, Hachette éducation, 1992.

- Sémantique : « J'entends l'eau dégoutter de nos marronniers », l'eau n'est pas écourée mais tombe en gouttes.

- Orthographe : « C'est un mâle », je comprends qu'il s'agit d'un animal de sexe masculin et non d'une souffrance.

• Connaissances extra-linguistiques

Le lecteur sait utiliser efficacement des indices donnés par une illustration accompagnatrice, par exemple, des mots ou phrases placés sur des objets réels : nom du produit sur un paquet.

• Connaissances pragmatiques

C'est la connaissance de la situation de communication qui permet de déterminer qui parle, à qui et pourquoi dans un énoncé comme : « Pouvez-vous venir me voir, demain ? »

• Connaissances culturelles

« La population indienne vêtue de blanc, suivait le cortège de Gandhi... » Je ne suis pas choquée parce que je sais que le blanc est la couleur du deuil aux Indes.

■ Quelles stratégies le lecteur débutant met-il en œuvre ?

L'enfant recourt au contexte extra-linguistique. Il se réfère aux illustrations : « C'est l'histoire d'un petit garçon qui va à l'école » parce que le dessin figure un personnage avec son cartable, faisant un signe d'adieu à sa mère ; à l'objet sur lequel il y a de l'écrit (reconnaissance du mot *Evian* parce qu'il s'agit d'une bouteille d'eau...) ; au dictionnaire quand il est plus grand ou à d'autres textes où le mot a été vu.

Il peut demander à un tiers de lui lire le ou les mots qu'il ne connaît pas.

Il peut faire une analyse purement visuelle du mot et se fier à la longueur, aux hampes, aux jambages, aux signes diacritiques. Par exemple : *Jean-François* est un prénom facilement reconnaissable parce qu'il est double, parce qu'il possède un tiret et une cédille.

L'enfant peut reconnaître globalement des mots qui sont courants ou familiers : *les, la, dans, maman, maison, lait...*

Il peut identifier des mots à partir du contexte linguistique. Il devine, en quelque sorte, le mot dans une phrase, à partir des mots qui le précèdent ou qui le suivent.

Deux types d'indices contribuent à l'analyse du contexte. Les indices **syntactiques et morphologiques** : l'ordre des mots, les marques du genre, du nombre, les désinences verbales font que après « *le chat boit du...* », on s'attend à un nom masculin commençant par une consonne ou à un groupe formé d'un adjectif masculin et d'un nom masculin.

Les indices **sémantiques et pragmatiques** permettent au lecteur d'anticiper qu'il s'agit d'une boisson, qu'en général le chat boit du lait et donc qu'il y a de fortes chances pour que ce soit le mot *lait* à moins que le chat ne soit alcoolique.

Le lecteur se sert de ses connaissances grapho-phonétiques sur le code. Par exemple : *Timothée va à l'école*. L'enfant reconnaît globalement « à », « l'école ». Il lit « v » et dit « va ».

En grande section, les enfants utilisent les trois premières stratégies. Au bout de huit mois, un bon lecteur débutant du CP utilise les dernières stratégies en **interaction, en pilotage synchronisé**.

■ Mettre à plat les représentations des enfants

La maître demandera aux enfants s'ils savent comment on s'y prend pour lire. Il notera les représentations des uns et des autres pour vérifier si celles-ci évoluent au fil de l'apprentissage. Il peut demander à un élève de CE1 d'expliquer comment il s'y est pris lui-même, et de répondre aux questions des CP.

Il expliquera que pour lire il faut reconnaître des mots ou des lettres, savoir ce qu'ils représentent et reconstituer comme un film dans sa tête à partir de ce que disent tous ces mots. On pourra prendre un exemple à la portée des enfants en ce début d'année comme la phrase : *Le chat boit du lait*.

■ Favoriser une démarche plurielle

Au cours de l'année, le maître pourra effectuer régulièrement un sondage pour vérifier quelle stratégie chaque enfant privilégie : **l'analyse grapho-phonique** ou **l'anticipation d'après le contexte**, et voir si l'enfant a conscience d'une façon de procéder autre que celle qu'il utilise. À chaque séquence de lecture, il veillera à favoriser une démarche plurielle en invitant les enfants à :

• **Regarder les lettres** lorsque le mot proposé peut convenir, mais n'est pas conforme à la matérialité du texte (écrire le mot proposé sous le mot écrit).

Par exemple : *Aujourd'hui nous mangeons des* $\left\{ \begin{array}{l} \text{pâtisseries} \\ \text{gâteaux} \end{array} \right.$

• **Oraliser la phrase** quand le mot proposé ne convient pas syntaxiquement : « *Je veux devenir une sorcière comme toi* ». Pour : « *Je veux devenir une sorcière comme toi* ». Dans ce cas écrire le mot et dire qu'il commence par les mêmes lettres mais qu'il vaut mieux regarder toutes les lettres.

• **Regarder les lettres ou les syllabes et comparer** avec ce qu'ils savent.

Découvrir le quartier

La découverte de l'environnement peut avoir deux objectifs principaux :

- **En géographie** : connaître son environnement immédiat, construire des repères et utiliser un plan simple (Cycle 2).

- **En français** : décoder des signes linguistiques ou non, prendre conscience qu'on sait lire beaucoup de choses, bref, avoir envie de lire.

Des activités peuvent être proposées de la GS au CE1, qui assurent la continuité des apprentissages.

■ Par le toucher, l'odorat et l'ouïe

On part en promenade avec les enfants à la découverte de l'environnement de l'école par les sens⁽¹⁾.

• Le toucher

On récolte tous les échantillons de matières que l'on trouve : des cailloux, des feuilles... De retour en classe, on effectue des classements : du plus doux au plus dur, du plus chaud au plus froid, du plus lourd au plus léger. À l'occasion de cette activité, on ne manquera pas d'apporter aux enfants le vocabulaire adéquat. On peut, dans un deuxième temps, cacher un des échantillons dans une boîte et demander à un enfant de le décrire en le tâtant sans le voir. Il dit alors s'il a deviné de quelle matière il s'agit; enfin, en sortant l'échantillon de la boîte, on compare la description qui vient d'en être faite avec l'objet lui-même.

• L'odorat

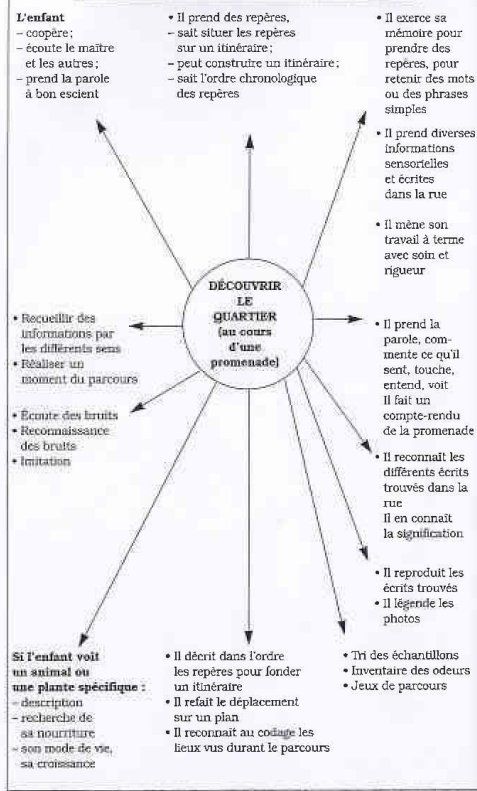
Les enfants et le maître apportent des objets odorants et on les classe en fonction des parfums : doux, fleurs, âcres... Là aussi un apport en vocabulaire sera nécessaire : les enfants peuvent fermer les yeux pour se concentrer. Quand ils sauront bien repérer les différentes odeurs, on peut les mener dans le quartier à la découverte des parfums. Les enfants font des haltes toutes les cinq minutes et en fermant les yeux essaient d'identifier et surtout de qualifier ce qu'ils sentent. Certains endroits sont propices à cette activité tels que devant une boulangerie, une poissonnerie.

• L'ouïe

On peut mener la même activité à partir des bruits en n'oubliant pas des séquences préparatoires en classe. L'avantage des bruits est que l'on peut les enregistrer et les faire reconnaître par les enfants en classe.

(1) Consulter : *Découverte de la ville*, cahier du CDDP de Meun, n°14.

Activités des enfants



La règle de jeu au Cycle 2

Des textes liés à une action.....	196
Les étapes du projet.....	197
Lecture et observation de règles de jeu.....	197
La structure d'une règle de jeu.....	200
Rédiger une règle de jeu.....	203

Des textes liés à une action

Recette de cuisine, règle du jeu, règlement de vie (à l'intérieur de l'école ou de la classe), notice de fabrication, mode d'emploi... À tous ces textes, un point commun : ils sont liés à une action ou à une réalisation pratique. On les lit pour faire quelque chose. On les écrit pour faire faire ou pour garder la mémoire de ce qu'il faut faire. Dans la plupart des typologies de textes, ils apparaissent sous la rubrique : *Textes prescriptifs*¹. **Écrire un texte prescriptif, c'est traduire de l'action en discours ; lire un texte prescriptif, c'est traduire du discours en action.**

Ce statut particulier rend ces écrits très intéressants dans l'optique de l'apprentissage de la langue parce qu'ils sont **variés** et qu'ils **s'inscrivent dans une situation de vie**.

Comme tous les écrits du réel – mais peut-être encore plus que les autres – ils requièrent au plus haut point **rigueur, cohérence et précision**. L'évaluation d'une bonne ou d'une mauvaise formulation, comme celle d'une bonne ou d'une mauvaise lecture, est immédiate : le gâteau n'est pas cuit, le jeu ne se termine jamais, la réalisation de la marionnette est impossible... La fonction de communication de l'écrit est ici vécue de façon très concrète.

Les textes prescriptifs fournissent donc de multiples occasions d'apprentissages intellectuels et linguistiques fort importants. C'est ce que nous allons maintenant essayer de montrer à travers un exemple de jeu dont la mise en œuvre est possible dès le CE1, en éducation physique et sportive. Voici d'abord le cadre et la démarche générale d'un tel projet.

1. On pourra consulter *Des écrits pour faire. Profil des textes prescriptifs à l'école*, ouvrage collectif, in cahier du C.D.D.P. n°16, mai 1991, 8 rue de l'Hôpital, 77007 Meulan Cedex.

Les étapes du projet

1. Mise en place du jeu et désignation d'un destinataire

Il peut s'agir d'un jeu traditionnel ou d'un jeu inventé par la classe. Il est important de le faire pratiquer plusieurs fois pour que les élèves le mémorisent clairement, mais aussi, éventuellement, le fassent évoluer et le *peaufiner*. Parmi les destinataires possibles : la classe voisine, les correspondants, etc.

2. Lecture et observation de règles du jeu

Avant de se lancer dans la rédaction, se munir de quelques outils en regardant comment ces textes sont généralement conçus. Cette étape est essentielle si l'on veut éviter les impasses et des écrits trop éloignés du but à atteindre.

3. Passage à l'écriture

D'abord un brouillon (premier jet) qui sera évalué et amélioré en fonction des critères dégagés lors de l'étape précédente (deuxième et éventuellement troisième jet).

La première étape ne posant pas de problèmes particuliers, envisageons directement comment peut se dérouler l'étape de lecture et d'observation.

Lecture et observation de règles de jeu

■ Les objectifs

À l'issue de ce travail de lecture et avant de se lancer dans leur propre rédaction, les élèves doivent être en possession de repères précis, d'une sorte de guide d'écriture. Il faut donc faire émerger les caractéristiques et les contraintes principales du type de texte considéré. Ces signes particuliers concernent la mise en page et la mise en texte.

- La **mise en page**, c'est-à-dire la disposition du texte, les caractères, l'utilisation de titres, d'inter-titres, la présence éventuelle d'un schéma, etc. Cette observation de la mise en page doit déboucher sur la confection d'une maquette (p. 199), repère visuel indispensable tout au long du travail.

- La **mise en texte**, c'est-à-dire le *point de vue*, la situation d'énonciation, le plan ou la structure du texte, sa cohérence logique ou chronologique, ainsi que les outils linguistiques spécifiques : vocabulaire, système des temps, indicateurs des temps, connecteurs logiques, modalités, etc.

Même si ce n'est pas le cas le plus fréquent, on trouve des règles de jeu sous la forme de textes linéaires pour lesquels la mise en page est inexistante. On pourra faire constater néanmoins la plus grande lisibilité d'une page bien organisée.

Carole Tisset, Renée Léon, Enseigner le français à l'école, Paris, Hachette-Éducation, 1992

Dans la genèse du texte, cette mise en page n'est pas le phénomène premier. Elle dépend en réalité de la mise en texte, c'est-à-dire de la structure particulière de l'écrit, qu'elle souligne et dont elle est le reflet. Du côté du lecteur, cependant, la mise en page saute aux yeux. Elle sera donc étudiée d'abord.

Signalons enfin qu'il sera relativement aisé d'élaborer une maquette, mais qu'en revanche la plupart des problèmes de mise en texte n'apparaîtront réellement qu'au moment du passage à l'écriture. Même si, pour la clarté de l'exposé, nous envisageons tous les aspects globalement dès le départ, les ajustements se feront dans le feu de l'action et de façon beaucoup plus progressive.

■ La démarche

Les élèves travaillent par groupes. Chaque groupe dispose de trois ou quatre règles du jeu dont on modulera la difficulté en fonction du niveau. La consigne est d'observer attentivement ces différents textes et de faire la liste de tous les points communs dans leur présentation et dans leur construction. Comparer plusieurs textes pour en dégager les caractéristiques communes est plus formateur mais aussi plus scientifique que travailler sur un seul et unique texte.

Par ailleurs, et de manière plus générale, la plupart des enfants de cet âge semblent très sensibles aux ressemblances entre des éléments ou des objets. Le travail de groupe est suivi d'une mise en commun pour mettre au clair les résultats de l'observation et en faire une synthèse, qui débouche directement sur la confection d'une maquette type (p. 199).

LE MUR (1)

Préparation
À 3 m de distance d'un mur, tu traces une ligne de départ.

Jeu
Chaque joueur à son tour roule sa bille.
Celui qui s'approche le plus du mur gagne toutes les billes jouées.
Celui qui touche le mur est éliminé à partir de la partie suivante.
Tu peux utiliser ce jeu comme méthode pour décider de l'ordre des joueurs pour des jeux plus difficiles :

- la bille la plus proche du mur détermine le joueur n°1,
- celui dont la bille est un peu plus éloignée sera le joueur n°2,
- celui qui aura touché le mur jouera le dernier.
Il est interdit de bourrer (c'est-à-dire d'avancer le bras au moment de jouer - ce qui réduit la distance et augmente la vitesse, donc la force) de la bille.

1. Comme Jantzen et Pol. Tous les Jeux de Billes, « L'Essai en poche », Éditions Bulbocorinthe, 1982.

Voici quelques remarques spontanées d'enfants. On constatera que certaines ne concernent que la mise en page, mais que d'autres abordent aussi les problèmes de mise en texte : « On doit dessiner le terrain », « Il y a plusieurs parties », « Avant de raconter le jeu, on dit le nombre de joueurs », « Il faut dire comment préparer le jeu », « On voit

Exemple de maquette

LA MAQUETTE D'UNE RÈGLE DE JEU

NOM DU JEU

Situation :



(pour la disposition des joueurs et les distances)

- Nombre de joueurs, nombre d'équipes
- Matériel
- Arbitre

Déroulement du jeu :



(écrire les différents moments du jeu en phrases simples et en faisant des alinéas)

- En quoi consiste le jeu ?
- Les principaux épisodes, les principales règles
- Quand le jeu se termine-t-il ?

des paragraphes », « On dit qui a gagné et quand le jeu est fini », « On dit combien il faut faire d'équipes », « On raconte les différentes parties du jeu ». Ces remarques naïves feront l'objet d'un recentrage, lui aussi modulé selon le niveau de la classe, et en fonction des éléments suivants. Une règle du jeu s'organise généralement en deux temps : d'abord, de façon statique, la présentation du cadre et des conditions à remplir avant de commencer ; ensuite, de façon plus dynamique, le déroulement du jeu dans ses différentes phases.

Le Petit Carré

le Petit Carré



Matériel : une feuille de papier à petits carreaux,
2 stylos-billes.
Nombre de joueurs : 2

1
Délimite un espace sur ta feuille à petits carreaux (minimum 10 carreaux sur 10; plus la surface délimitée est grande, plus la partie sera longue).



2
Chaque joueur joue à tour de rôle et recouvre avec son stylo-bille un des côtés d'un carreau. Le joueur qui réussit à recouvrir le quatrième côté d'un carreau se l'approprie : il dessine à l'intérieur sa marque (une croix ou un rond), et il peut rejouer.

3
Le gagnant est le joueur qui à la fin de la partie a le plus grand nombre de carreaux.



© 1979 Editions Bayard et Cie, 3224 2-361 03303-6

La structure d'une règle de jeu

■ Premier volet : à quelles conditions peut-on jouer ?

Indication du nombre de joueurs avec, éventuellement, le nombre d'équipes, la nécessité d'un arbitre, le matériel nécessaire, la situation, le terrain, la préparation (matérialisation de l'espace, disposition du matériel, etc.).

Par la présentation, mais aussi par la syntaxe, ce premier volet est très proche de la recette de cuisine. Le matériel – et les joueurs ! – remplacent ici les ingrédients. Les indications relatives à la préparation

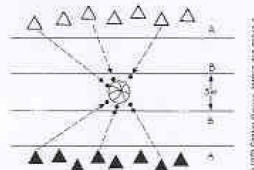
Viser le ballon

Nombre de joueurs : 2 équipes de 5 à 10 joueurs.

Matériel : 1 gros ballon assez large (par exemple un ballon de plage de grand diamètre), un ballon de basket-ball peut aussi convenir.

Préparation :

- Autant de balles (mousse, tennis, caoutchouc) qu'il y a de joueurs.
- Tracer sur le sol 2 lignes parallèles (A) séparées par une largeur de 9 mètres.
- Séparer cette bande en 3 couleurs égales par des lignes bien nettes (B).
- Tracer un cercle du diamètre du ballon au centre de la bande du rillieu.



RÈGLES DU JEU

- Chaque équipe se tient derrière une des lignes A. Chaque joueur est muni d'une balle.
 - Le ballon est placé dans le cercle central.
 - Au signal, les joueurs lancent leur balle sur le ballon, pour le faire rouler en direction de la ligne B proche du camp adverse.
 - Ils se déplacent le long de leur base pour pouvoir lancer la balle avec un maximum d'efficacité et pour se trouver dans l'axe de la trajectoire du gros ballon.
 - Les joueurs récupèrent les balles expédiées par leur adversaires et les utilisent à leur profit.
 - L'équipe qui parvient à envoyer le ballon de l'autre côté de la ligne opposée B marque 1 point.
- La partie se joue en un nombre déterminé de points, par exemple 10.
On remet le ballon au centre pour reprendre une nouvelle manche.

s'expriment, comme dans une recette, par l'infinitif (*Tracer un cercle sur le sol*), par l'impératif (*Trace un cercle sur le sol*), par le présent de l'indicatif (*Tu traces un cercle sur le sol*). Vous tracez un cercle sur le sol.) Le jeu sur ces diverses formulations et le passage possible de l'une à l'autre peut faire l'objet d'un travail spécifique sur la conjugaison et l'emploi des temps.

On pourra aussi travailler la précision du vocabulaire en introduisant, par exemple, les termes de *rubrique* (plus adapté ici que *partie* ou *paragraphe*), de *schéma* (meilleur ici que *dessin*), de *codage* (par signes ou par couleurs).

C'est l'occasion pour l'enfant de prendre conscience, du moins intuitivement, de la fonction explicative du dessin, fort différente de sa fonction illustrative. Ici, texte et schéma se trouvent étroitement liés et se répondent l'un l'autre. La présence d'un dessin codé permet de simplifier le texte de façon notable, et une partie de l'implicite de ce texte est levée par la référence au schéma. (Par exemple : *chaque équipe se tient derrière une des lignes A*). La partie écrite et la partie graphique doivent donc être lues (et conçues) de manière simultanée.

■ Deuxième volet : Comment joue-t-on ?

Le deuxième volet peut s'intituler : déroulement du jeu, règlement du jeu, règles du jeu, jeu, etc. Il s'agit d'exposer clairement les différentes phases du jeu, ses différents aspects, les principaux cas de figure et leur aboutissement en fonction des contraintes propres au règlement. La construction fine de cette rubrique, dépend largement de la nature du jeu et de son contenu. Notons simplement que, à la manière d'un récit, et pour plus de clarté, il faut pouvoir retrouver :

- **le but du jeu.** Quel est son principe ? Vers quoi tend l'action des joueurs ?
- **les épisodes** et les diverses éventualités avec, si c'est le cas, les gains et les **pénalités** ;
- **la fin du jeu, la clôture.** Qui gagne ? À partir de quel moment ? Pourquoi ?

■ Créer un guide d'écriture

Ce travail de lecture et d'observation fine doit déboucher sur une sorte de guide d'écriture composé de :

- une maquette **légendée** qui visualise la mise en page et la structure de l'écrit à produire ;
- une synthèse écrite (affichée) de quelques recommandations concernant la mise en texte : nécessité de lier étroitement le texte et le schéma, nécessité également d'exposer le déroulement du jeu de manière ordonnée et dynamique (enjeu, possibilités diverses, terme du jeu).

Ce guide d'écriture est nécessaire si l'on veut éviter que les enfants ne s'engagent dans des impasses et ne produisent des brouillons trop éloignés du texte recherché. Dans ce cas, en effet, le découragement ne tarde pas à poindre.

Mais, comme nous le signalions déjà plus haut, il ne sera pas suffisant pour éviter toutes les erreurs, et nombre d'imperfections se révéleront dans le feu de l'écriture et au terme de la première esquisse. Elles seront travaillées à ce moment-là. La rédaction d'un texte pres-

criptif en général - et d'une règle du jeu en particulier - suppose, en effet, des compétences complexes que nous allons maintenant détailler et approfondir.

Rédiger une règle de jeu

Pour rédiger une règle de jeu, certaines compétences sont nécessaires, tant sur le plan intellectuel que sur le plan linguistique. Ces compétences sont en cours d'acquisition à l'école élémentaire. En créant une dynamique, un projet de ce type fournit l'occasion de les acquérir ou de les affiner.

■ Des compétences intellectuelles

Comme nous l'avons vu plus haut, une partie de la règle du jeu se présente sous la forme d'un récit dans lequel interviennent :

- **un principe chronologique.** Le texte raconte les phases du jeu dans l'ordre où elles se présentent ;
- **un principe de causalité.** Telle ou telle réussite entraîne tel ou tel gain, telle ou telle faute, entraîne telle ou telle pénalité ;
- **des hypothèses et des choix multiples.** Si le ballon dépasse la ligne, alors... ou Si le ballon ne dépasse pas la ligne, alors...

Ces différents principes ne sont pas séparables, ils interviennent simultanément, parallèlement et de manière croisée. Chacun d'eux - et son expression - peut présenter des difficultés, surtout chez les plus jeunes, et leur imbrication dans le cours du récit encore plus. Il faut donc veiller à moduler la complexité du jeu choisi ainsi que les exigences de la rédaction.

Récit donc, mais récit très particulier qui se distingue nettement du récit imaginaire, parce qu'il **doit traduire fidèlement une réalité**, fortement teinté d'affectivité **pour se transformer en règle générale et impersonnelle.**

Ces caractéristiques propres supposent chez le rédacteur une **certaine capacité d'abstraction** qui lui permette de passer sans trop de difficulté du particulier au général, et la **prise en compte du destinataire** et donc la possibilité de se décentrer par rapport à son vécu propre. Il doit être capable d'évacuer au maximum tout implicite du texte.

L'implicite se situe ici moins par rapport au texte lui-même que par rapport à une situation vécue par le groupe émetteur, mais que le groupe destinataire n'a pas vécue. Cela signifie que toutes les marques personnelles doivent disparaître : le *nous*, les prénoms des élèves de la

C'est l'occasion pour l'enfant de prendre conscience, du moins intuitivement, de la fonction explicative du dessin, fort différente de sa fonction illustrative. Ici, texte et schéma se trouvent étroitement liés et se répondent l'un l'autre. La présence d'un dessin codé permet de simplifier le texte de façon notable, et une partie de l'implicite de ce texte est levée par la référence au schéma. [Par exemple : *chaque équipe se tient derrière une des lignes A*]. La partie écrite et la partie graphique doivent donc être lues (et conçues) de manière simultanée.

■ **Deuxième volet : Comment joue-t-on ?**

Le deuxième volet peut s'intituler : déroulement du jeu, règlement du jeu, règles du jeu, jeu, etc. Il s'agit d'exposer clairement les différentes phases du jeu, ses différents aspects, les principaux cas de figure et leur aboutissement en fonction des contraintes propres au règlement. La construction fine de cette rubrique, dépend largement de la nature du jeu et de son contenu. Notons simplement que, à la manière d'un récit, et pour plus de clarté, il faut pouvoir retrouver :

- **le but du jeu.** Quel est son principe ? Vers quoi tend l'action des joueurs ?
- **les épisodes** et les diverses éventualités avec, si c'est le cas, les gains et les pénalités ;
- **la fin du jeu, la clôture.** Qui gagne ? À partir de quel moment ? Pourquoi ?

■ **Créer un guide d'écriture**

Ce travail de lecture et d'observation fine doit déboucher sur une sorte de guide d'écriture composé de :

- une maquette légendée qui visualise la mise en page et la structure de l'écrit à produire ;
- une synthèse écrite (affichée) de quelques recommandations concernant la mise en texte : nécessité de lier étroitement le texte et le schéma, nécessité également d'exposer le déroulement du jeu de manière ordonnée et dynamique (enjeu, possibilités diverses, terme du jeu).

Ce guide d'écriture est nécessaire si l'on veut éviter que les enfants ne s'engagent dans des impasses et ne produisent des brouillons trop éloignés du texte recherché. Dans ce cas, en effet, le découragement ne tarde pas à poindre.

Mais, comme nous le signalions déjà plus haut, il ne sera pas suffisant pour éviter toutes les erreurs, et nombre d'imperfections se révéleront dans le feu de l'écriture et au terme de la première esquisse. Elles seront travaillées à ce moment-là. La rédaction d'un texte pres-

criptif en général - et d'une règle du jeu en particulier - suppose, en effet, des compétences complexes que nous allons maintenant détailler et approfondir.

Rédiger une règle de jeu

Pour rédiger une règle de jeu, certaines compétences sont nécessaires, tant sur le plan intellectuel que sur le plan linguistique. Ces compétences sont en cours d'acquisition à l'école élémentaire. En créant une dynamique, un projet de ce type fournit l'occasion de les acquérir ou de les affiner.

■ **Des compétences intellectuelles**

Comme nous l'avons vu plus haut, une partie de la règle du jeu se présente sous la forme d'un récit dans lequel interviennent :

- **un principe chronologique.** Le texte raconte les phases du jeu dans l'ordre où elles se présentent ;
- **un principe de causalité.** Telle ou telle réussite entraîne tel ou tel gain, telle ou telle faute, entraîne telle ou telle pénalité ;
- **des hypothèses et des choix multiples.** *Si le ballon dépasse la ligne, alors...* ou *Si le ballon ne dépasse pas la ligne, alors...*

Ces différents principes ne sont pas séparables. Ils interviennent simultanément, parallèlement et de manière croisée. Chacun d'eux - et son expression - peut présenter des difficultés, surtout chez les plus jeunes, et leur imbrication dans le cours du récit encore plus. Il faut donc veiller à moduler la complexité du jeu choisi ainsi que les exigences de la rédaction.

Récit donc, mais récit très particulier qui se distingue nettement du récit imaginaire, parce qu'il **doit traduire fidèlement une réalité**, et du récit de vie, parce qu'il **doit se détacher d'un vécu** toujours fortement teinté d'affectivité **pour se transformer en règle générale et impersonnelle**.

Ces caractéristiques propres supposent chez le rédacteur une **certaine capacité d'abstraction** qui lui permette de passer sans trop de difficulté du particulier au général, et la **prise en compte du destinataire** et donc la possibilité de se **décrocher** par rapport à son vécu propre. Il doit être capable d'évacuer au maximum tout implicite du texte.

L'implicite se situe ici moins par rapport au texte lui-même que par rapport à une situation vécue par groupe émetteur, mais que le groupe destinataire n'a pas vécue. Cela signifie que toutes les marques **personnelles** doivent disparaître : le *nous*, les prénoms des élèves de la

classe, les expressions qui supposent d'avoir vu le jeu et d'avoir le référent présent à l'esprit (*les autres, ceux qui étaient à gauche, etc.*). Ces formulations doivent être remplacées par un vocabulaire spécifique qui fait partie des compétences linguistiques à acquérir.

■ **Des compétences linguistiques**

Écrire une règle du jeu suppose l'utilisation de certains outils linguistiques et grammaticaux directement liés à la nature particulière et aux contraintes spécifiques du type de texte. C'est donc l'occasion de les étudier à ce propos de manière plus approfondie.

Grammaire, vocabulaire et conjugaison se trouvent alors en prise directe sur l'expression écrite et prennent ainsi tout leur sens.

L'étude pourra se faire avant la rédaction proprement dite ou parallèlement à elle, en contrepoint, mais en tout cas comme une aide à réinvestir de façon active.

Parmi toutes les possibilités, nous en avons privilégié deux, le **vocabulaire** et l'**expression de la chronologie**. On pourrait aussi, selon les cas, choisir de cibler davantage la réflexion sur l'utilisation de l'**impératif**, de l'**infinitif** ou de l'**indicatif** présent (à valeur impérative) dans le premier volet de la règle du jeu ; l'**expression de l'obligation** : *on doit, il faut, on peut/on ne peut pas*, de manière à diversifier les formules ; le **système hypothétique** : *si... alors...*, avec toutes ses variantes. Par exemple : *Si le joueur passe la ligne, il gagne. Si le joueur passe la ligne, il a gagné. Si le joueur passe la ligne, il gagnera. Si le joueur a passé la ligne, il a gagné.*

• **Le vocabulaire**

Faire faire aux élèves (par groupes) un relevé de tous les mots employés pour désigner les personnes qui participent aux jeux, d'abord dans les textes proposés pour la lecture et l'observation, puis d'autres, éventuellement.

Les enfants prendront ainsi conscience de la nécessité d'employer un vocabulaire spécifique précis et généralisable à toutes les classes et à tous les groupes. Ils seront ainsi moins tentés d'utiliser le *nous* ou les prénoms des élèves qu'ils connaissent. Le relevé sera affiché pour que tout le monde puisse s'y référer à tout moment.

Il n'y a pas ici leçon de vocabulaire plus ou moins parachutée, mais recherche active, ciblée et motivée en fonction d'un projet d'écriture, avec réinvestissement immédiat en contexte. On peut penser que la mémorisation et donc l'enrichissement du vocabulaire personnel de l'enfant en seront facilités. Mots en stock, relevés dans les textes : *joueur, participant, concurrent, équipe, partenaire, adversaire, camp adverse, gardien, arbitre.*

• **L'expression de la chronologie**

L'indication de la succession ou de la simultanéité est très importante pour la clarté du texte.

Ici encore, c'est à travers l'observation et la manipulation que les élèves peuvent prendre conscience de la diversité des procédés à leur disposition.

Signalons cependant que ce travail est plus difficile que l'étude précédente sur le vocabulaire parce qu'il est plus abstrait et fait davantage appel à la logique. Chaque classe ira donc jusqu'où elle le pourra.

On peut simplement faire relever et classer, à partir de quelques règles du jeu, toutes les expressions qui donnent un renseignement de temps. On peut aussi proposer un texte puzzle. Cette activité permet, en effet, de mettre nettement en relief l'importance capitale des liens chronologiques.

Que fait-on ? Dans quel ordre ?

Voici le canevas possible du répertoire des procédés utilisables pour marquer la succession ou la simultanéité des actions et des moments du jeu.

prépositions, conjonctions de subordination) :
- *d'abord, ensuite, enfin, pendant ce temps, alors, à ce moment...*
- *avant (que), pendant (que), après (que).*

1. L'ordre des phrases ou des paragraphes signalés par une puce ou un tiret : la chronologie, implicite, se déduit alors de la disposition du texte.

4. Le matériel lexical, c'est-à-dire :
- des groupes nominaux : *au signal de l'arbitre...*

2. Des numéros au début des phrases ou des paragraphes.

- des verbes : *commencer, débiter, se poursuivre, se terminer...*

3. Des indicateurs de temps (adverbes et locutions adverbiales,

- des adjectifs : *le premier, le second, le deuxième, le suivant, le dernier, le nouveau...*

Relecture et évaluation

Les élèves d'un CE1 de Chelles, en Seine-et-Marne, ont rédigé, pour une classe voisine, la règle d'un jeu intitulé *Le mur chinois*⁽¹⁾.

Les différents moments du jeu :

Le premier volet du jeu, composé collectivement au tableau, donne la liste suivante : fous, plots, sifflet, arbitres (2), gardiens (3 ou 4), joueurs (de 20 à 25). À l'appui de cette liste, les élèves proposent un premier schéma. Ils ont écrit, par ailleurs, le premier jet du déroulement du jeu intitulé : les différents moments du jeu.

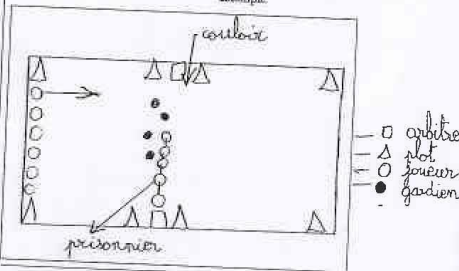
- Les joueurs doivent traverser le terrain rapidement.
- Les gardiens doivent toucher les joueurs.
- Les arbitres vérifient que les gardiens ne dépassent pas les limites du couloir.
- Les joueurs touchés sont prisonniers, ils font une chaîne, les jambes écartées, sur la ligne du couloir.
- Les joueurs peuvent passer sous les jambes des prisonniers.
- Le jeu se termine quand il reste quatre joueurs ou moins.

L'ensemble constitue une ébauche satisfaisante. Mais il faut maintenant aider les enfants à améliorer leur texte pour parvenir à une formulation vraiment pertinente.

Pour cela, il est nécessaire de mener avec eux une évaluation objective qui leur permette de prendre du recul par rapport à leur production.

Il faut donc réécrire ce brouillon en le comparant point par point avec la maquette et le guide d'écriture élaborés au début du projet. Et, chemin faisant, on construit une grille d'évaluation. Cette construction par les enfants eux-mêmes est capitale : une grille imposée et parachutée resterait abstraite et inefficace.

Exemple



1. On trouvera la règle de ce jeu dans : *La table du titulaire remplaçant*, Hachette, 1991.

Grille d'évaluation

Vérifie :

1. que le titre est indiqué
2. qu'il y a des rubriques avec des titres
3. qu'il y a un schéma
4. que le schéma est lisible
5. que le nombre de joueurs et d'équipes est signalé
6. que tu trouves la liste du matériel nécessaire
7. que tu expliques bien la préparation du jeu
8. que tu expliques bien le but du jeu
9. que tu expliques bien le fin du jeu
10. que tu montres bien les principaux épisodes du jeu
11. que tu utilises le vocabulaire qu'il faut
12. que tu utilises des expressions de temps

Si l'on applique cette grille de lecture à l'exemple cité, on arrive à l'évaluation suivante.

Ce qui est positif :

- le point 1 : le point 3 ; le point 5 ; le point 9 ; le point 11

Les autres aspects du texte doivent être améliorés.

- le point 2 : il faut faire des rubriques et leur donner un titre.
 - le point 4 : le codage du schéma est insuffisant, ce qui, dans le texte, crée une ambiguïté sur la notion de couloir.
 - le point 6 : la liste du matériel est bien présentée, mais on ne trouve aucune trace de ce matériel dans le texte. Il y a donc là aussi une zone d'incertitude.
 - le point 7 : on ne parle pas du tout de la préparation du terrain. Ce défaut est d'ailleurs lié à celui qui a été signalé au point précédent.
 - le point 8 : il pourrait être amélioré, en particulier en explicitant plus clairement les rôles respectifs des joueurs et des gardiens.
 - le point 10 et point 12 : la succession et la causalité apparaissent à travers l'ordre des phrases-paragraphe. Mais elles auraient avantage à être mieux soulignées (entre la quatrième et la cinquième phrase, par exemple), car l'ensemble marque un peu de *banal*.
- Ce passage au crible prépare la voie d'une (ou plusieurs) réécriture(s) totale(s) ou partielle(s) du texte. Chaque enseignant doit adapter ses exigences à la fatigabilité et au degré de tolérance de ses élèves à cette activité, peu naturelle chez les enfants.

Evaluation des compétences de fin de 3^{ème} année

La grille est construite à partir des programme d'enseignement de français de la 3^{ème} année.

Les objets de l'évaluation

Objectifs spécifiques	Critères de réussite	Attendus	Observations
Communication orale : Ecoute			
Compréhension orale : Exécuter une consigne écoutée.	Réaliser la tâche ou l'ensemble des tâches	Exécuter les consignes. Numéroter les consignes à partir d'illustrations. Trouver l'intrus dans une série de consignes.	Recourir à la symbolisation pour les consignes les mieux connues, passer par l'action pour les autres.
Compréhension orale : Mimer un dialogue écouté .	Manifester en action sa compréhension d'une histoire.	Mimer les actions ou les émotions d'un personnage. Mimer la série d'actions d'une histoire.	Mimer une histoire connue. Mimer des éléments connus dans une histoire nouvelle.
Compréhension orale : Identifier les mots qui se réfèrent à un même thème .	Repérer et regrouper les mots pour faire sens : Approche lexicale de tri et de catégorisation.	Regrouper des mots de sens proches. Exclure un intrus. Etablir une catégorie (vivant/non vivant-qualités/défauts)	Activité à conduire individuellement et à répartir sur la période. L'évaluation porte sur la discrimination de sens quel que soit le vocabulaire en jeu.
Communication orale : Production en continu et interaction			
Reproduire des phrases et de courts poèmes écoutés.	Prononcer des phrases simples de 5 ou 6 mots, des phrases contenant des sons	Reproduire de courts énoncés en lien avec les objectifs de communication	Au cours des activités d'entraînement portant sur la mémorisation et la

	différents de ceux du Créole et de courts poèmes en lien avec la réalité des élèves	abordés. Reproduire des énoncés ou un poème avec un objectif phonologique ciblé.	mise en place phonologique solliciter quelques élèves individuellement pour évaluer la reproduction d'énoncés ou de poèmes.
Produire en situation de communication des énoncés pour : Parler de soi et des autres dans des situations de la vie courante.	Construire des phrases simples aux formes interrogatives, négatives et affirmatives en lien avec des situations de la vie quotidienne. Etre en mesure de nommer, décrire, situer, qualifier, quantifier, comparer, donner son avis, parler de ses goûts, ses émotions, ses désirs, se repérer dans l'espace et le temps et poser les questions afférentes.	Dans des situations contextualisées et avec l'aide de supports variés initier et participer à une conversation, prendre son tour de parole, proposer des énoncés en adéquation avec ceux de l'interlocuteur. Mobiliser ses compétences culturelles, lexicales, grammaticales et phonologiques.	Au cours des activités d'entraînement à la communication orale évaluer la production de quelques élèves.
Produire en situation des énoncés pour parler d'actions passées et de faits vécus.	Construire des phrases en utilisant le passé composé pour parler de faits en lien avec le quotidien.	Dans un contexte donné et situé poser des questions et y répondre. Mobiliser ses compétences culturelles, lexicales, grammaticales et phonologiques.	Prévoir des aides adaptées pour aider les élèves à se remémorer les faits et à les évoquer en respectant la chronologie.
Compréhension écrite - Lecture			
Associer les graphèmes aux phonèmes correspondants.	Lire en respectant le lien graphie/phonie.	Repérer et classer les graphies correspondant à une même phonie.	Lire, faire lire et classer les mots dans une banque de sons.

Répondre à des questions se rapportant à un texte lu.	Répondre oralement à des tâches de compréhension portant sur des textes narratifs et informatifs lus. Répondre par écrit à des tâches de compréhension.	Repérer les éléments de compréhension globale. Associer ou exclure des propositions relatives à l'histoire. Restituer la trame narrative.	Questionner ou proposer de réagir à des assertions. Classer dans l'ordre les événements de l'histoire.
Lire un texte d'une façon vivante et intelligible.	Respecter le schéma intonatif et rythmique ainsi que le lien graphie/phonie lors de l'oralisation d'un texte court.	Manifester sa compréhension à travers l'oralisation. Proposer une lecture expressive.	Ménager un entraînement individuel ou en binôme avant l'oralisation en vue de l'évaluation.
Production écrite			
Produire des phrases d'après un modèle donné contenant une structure étudiée à l'oral utilisable à l'écrit.	Copier des phrases et apporter des variations.	Copier correctement les mots courants invariables.	Fournir le modèle à partir duquel les élèves vont travailler. Progresser d'une production dirigée à une courte production libre.
Produire des phrases liées à une situation donnée ou à une intention particulière.	Rédiger de façon autonome des phrases répondant à une situation donnée.	Questionner ou inviter à réagir à une situation. Respecter le type de discours demandé.	Prévoir des aides Visuelles ou orales voire écrites pour les élèves en ayant besoin.

Les critères d'évaluation

	TB	B	AB
--	----	---	----

L'aisance Compétence pragmatique	Agit en réception et/ou en production avec fluidité la plupart du temps.	Agit en réception et/ou en production en faisant quelques pauses et avec quelques hésitations.	Agit en réception et/ou en production A un rythme lent et avec l'aide de l'interlocuteur.
L'étendue/la précision Lexicale et culturelle Compétence lexicale et culturelle	Mobilise le vocabulaire appris à bon escient.	Mobilise le plus souvent le vocabulaire appris mais cherche quelques mots.	Mobilise difficilement le vocabulaire appris.
L'orthographe/ la phonologie Compétence orthographique Compétence phonologique	Mobilise le code écrit/oral pour une production compréhensible malgré quelques erreurs.	Mobilise le code écrit/oral mais fait des erreurs avec certains passages parfois peu compréhensibles.	Parvient difficilement à se faire comprendre à l'écrit /oral.
La grammaire Compétence grammaticale	Utilise les structures simples apprises mais commet quelques erreurs élémentaires.	Utilise les structures simples mais commet systématiquement quelques erreurs élémentaires.	Contrôle peu les structures simples apprises et peine à se faire comprendre.

Sommaire

	page
Introduction	1
Compétences visées par le module	1
1. Compétences communicatives orales	3
1.1. Compréhension orale	3
1.2. Production orale	16
2. Lecture	
2.1 La définition de la lecture	35
2.2 Les méthodes de lecture	35
2.3 La langue dans l'apprentissage de la lecture	43
2.4 La lecture à travers la typologie des textes	52
2.5 La lecture loisir à l'école	54
2.6 Animation d'activités de lecture	62
3. Production écrite	64
3.1. La production écrite : enjeux et méthodes (3h)	71
3.2. La production écrite, l'orthographe et le vocabulaire (4h)	71
3.3. La production écrite et la grammaire (6h)	81
3.4. La production écrite et la ponctuation (2h)	95
4. La séquence de français	104
5. Le français dans les autres disciplines	115
Annexes	119
	135