

ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE


LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRIT

2^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
Pistes didactiques



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





Les *Pistes didactiques* ont été réalisées par les membres du groupe de travail chargé de la conception des évaluations externes en lecture et production d'écrit en deuxième année de l'enseignement primaire :

Ce groupe est composé de :

Josiane BOHYN, inspectrice de l'enseignement ;
Julie CAUËT, attachée au Service général du Pilotage du système éducatif ;
Constance CHALIASOS, enseignante ;
Valérie CHAUVENNE, conseillère pédagogique ;
Claude DELSAUT, chargé de mission au Service général du Pilotage du système éducatif ;
David DUSOULIER, enseignant ;
Michèle ELOY, conseillère pédagogique ;
Marilyne GILLARD, enseignante ;
Christine HAELTERMAN, conseillère pédagogique ;
Béatrice HARDY, conseillère pédagogique ;
Michèle LEJONG, assistante de recherche au Service de pédagogie expérimentale de l'ULg, Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement ;
Dominique LIEFFRING, conseillère pédagogique ;
Fabienne LIEGEOIS, enseignante ;
Guy LORQUET, inspecteur de l'enseignement ;
Sylvie PIROTTE, inspectrice de l'enseignement ;
Nathalie SCARDINA, enseignante ;
Myriam SCOYER, conseillère pédagogique ;
Luc TILKENS, inspecteur de l'enseignement.

Les différents documents relatifs à cette évaluation externe ont été rédigés selon les règles de la nouvelle orthographe, à l'exception des textes ou extraits de textes d'auteurs qui, eux, ont été retranscrits sans aucune modification.

SOMMAIRE

Introduction	7
1. Les compétences métalinguistiques en lecture	9
1.1. Au niveau de la lettre	13
1.2. Au niveau du mot.	13
1.3. Au niveau de la phrase.	41
2. Production d'écrit	45
2.1. Du côté des socles de compétences.	47
2.2. Du côté de l'acte d'écrire	48
2.3. Le discours injonctif	50
2.4. Pour poursuivre le cheminement	65
2.5. L'autre outil	71
2.6. Le mot de la fin	71
3. Bibliographie	73

INTRODUCTION

En conformité avec le décret du 2 juin 2006, et en respect du calendrier triennal établi, une épreuve d'évaluation externe en lecture et production d'écrit a été administrée à l'ensemble des élèves de 2^e année primaire. La publication *Résultats et commentaires* rédigée sur base de l'analyse des résultats obtenus par les élèves des classes de l'échantillon prélevé sur tout le territoire de la Communauté française, vous est parvenue en janvier, et vous a permis de comparer les performances de vos élèves avec celles de ceux issus de l'échantillon. À partir des constats effectués, le groupe de travail propose les *Pistes didactiques* destinées à soutenir les enseignants dans leur prise en charge des différentes tâches, liées aux apprentissages en lecture et production d'écrit.

LA PROBLÉMATIQUE DE LA LANGUE ÉCRITE

Lorsque l'on évoque la lecture et la production d'écrit, il convient de prendre conscience de cette dimension spécifique du langage, sa forme écrite.

La compréhension de cette spécificité bénéficiera d'une recontextualisation sociale et historique.

Tout d'abord, au plan social, la maîtrise ou non de la langue écrite constitue une source importante de discriminations entre les individus d'une même société. Il y a plus de 20 ans, l'UNESCO qualifiait d'« illettrée » toute personne incapable de lire en comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne. Si l'illettrisme, aujourd'hui, peut se révéler sous différentes facettes, la maîtrise de la langue écrite par les jeunes générations constitue un défi fondamental pour toute société et l'école en est le levier principal.

D'autre part, l'Histoire de l'ensemble des sociétés dites « développées » se confond avec la naissance et la prolifération des codes écrits. Les pays émergents ou en voie de développement ont pris conscience que l'alphabétisation de masse amènera une majorité des membres de leur population à affronter le monde, en étant capable de percevoir le sens des messages de base véhiculés par celui-ci.

On peut donc admettre que lire et écrire constituent un pouvoir de base sur l'existence. En d'autres termes, la maîtrise de l'écrit est une condition sine qua non d'accès à l'autonomie, à la liberté, à toute forme de responsabilité solidaire et à l'ouverture sur le monde.

MAIS, QU'EST-CE QUE LA LANGUE ÉCRITE ?

Si l'on se réfère aux fonctions dominantes du langage que sont la communication, l'expression et la représentation symbolique, on comprendra que pour aborder le sens et la raison d'être du langage écrit, il faut inévitablement passer par la langue orale.

En effet, le langage oral intervient très tôt dans la vie de l'enfant. Au cours des premières années de sa vie, il émet assez rapidement des sons qu'il structure progressivement en message oral. La communication orale est donc bien antérieure à la communication écrite.

En parallèle avec son développement psychologique et cognitif, l'enfant perçoit la réalité de la langue écrite. Petit à petit, il construit son rapport à l'écrit, celui-ci étant considéré comme une forme d'objectivation du langage.

Elle entre progressivement dans l'univers du jeune enfant et s'inscrit dans les processus de communication, d'expression et de représentation qui lui permettront de tisser les liens avec l'univers qui l'entoure. Appréhender la langue écrite, c'est entamer un cheminement vers une maîtrise complète des modalités de formulation du langage. Dans ce cadre, le rôle de l'école est central et essentiel.

OUI, MAIS LA LECTURE ET L'ÉCRITURE ?

À la suite d'une pratique construite et réfléchie de la langue orale, l'entrée en écrit du jeune apprenant s'articule autour des deux axes que sont la lecture et l'écriture (reflet de l'expression du scripteur). Un travail conjoint sur ces deux axes amène l'enfant à prendre conscience que l'oral et l'écrit, bien que différents, sont apparentés. La prise de conscience du principe alphabétique, du concept de « lettre », de « syllabe », de « phonème » et au-delà, de « mot » et de « phrase » doit émerger au travers des démarches de questionnement du langage que l'enseignant met en place pour accompagner l'acte naissant de lecture-écriture. Cela passe inévitablement par de multiples stratégies de construction (référentiels, production écrite au service de la lecture, dictée à l'adulte...).

Enfin, il est bon d'insister sur le fait qu'**écrire, c'est exercer sa lecture de la manière la plus judicieuse qui soit puisque lorsqu'il écrit, l'enfant utilise la lecture comme outil de contrôle. Dès lors, écrire plus souvent, c'est aussi apprendre à lire mieux.**

DES PREMIÈRES PISTES EN 2007-2008

Suite à l'évaluation externe de 2007, le groupe de travail de l'époque a proposé des « Pistes didactiques » centrées sur l'accès au code et au sens en lecture ainsi qu'une réflexion sur la production écrite articulée autour de la narration.

Nous vous invitons vivement à retourner à cette publication qui reste toujours d'actualité.

Vous pouvez la télécharger à l'adresse suivante : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26308>

LES COMPÉTENCES MÉTALINGUISTIQUES EN LECTURE

Cette année, l'accent sera porté sur les connaissances des élèves dans le domaine métalinguistique, essentiellement les concepts de « phrase » et de « mot ».

Selon GIASON (1997) qui reprend les propos de FIJALKOW (1993), la connaissance de ces deux concepts ainsi que celui de « lettre » *permettra à l'enfant de communiquer avec l'adulte au sujet de la lecture et de l'écriture. Il existe une corrélation significative entre la maîtrise de ces concepts et la réussite en lecture en 1^{re} année.*

Il ne s'agit pas d'une relation de cause à effet. Elle ne signifie pas que la maîtrise des concepts de « mot » et « phrase » entraîne automatiquement la maîtrise de la lecture et de l'écriture. De même, ce n'est pas parce qu'on lit ou qu'on écrit que l'on a une maîtrise des concepts métalinguistiques et du rapport entre l'oral et l'écrit. Tout doit être construit et donc faire l'objet d'un apprentissage significatif en gardant à l'esprit que ceux-ci sont étroitement liés.

UNE POSITION SCIENTIFIQUEMENT RECONNUE ET COMMUNE À TOUS LES DOCUMENTS PRODUITS PAR LA CELLULE DE PILOTAGE DEPUIS 2003

Lorsque l'on aborde la problématique de l'accès à la maîtrise de la langue, il convient impérativement de considérer que la langue orale est l'instrument de base qui permet d'accéder à la culture et à une majorité de modalités communicationnelles.

En outre, c'est la langue orale qui amènera chaque apprenant à entrer dans la construction de son propre rapport à la langue écrite.

L'oral et l'écrit sont clairement indissociables même si chacun des deux peut révéler ses différences. **L'écrit peut être oralisé et l'oral peut être écrit.**

L'accès au langage écrit passe par une articulation cohérente de ces deux composantes que sont la lecture et l'écriture. La première constitue l'axe récepteur du message et la seconde l'axe producteur du message. L'apprentissage de la lecture et l'entrée dans la production écrite sont donc intimement liés et doivent connaître un développement concomitant dans les activités proposées au sein des classes. Il ne faut pas attendre que les mécanismes de la lecture soient acquis pour introduire les activités de production d'écrit. En effet, LE LIRE ET L'ÉCRIRE se renforcent réciproquement au profit de l'accès au sens du message. Il est notamment intéressant d'impliquer l'écriture de manière systématique dans l'exercice de la lecture et dans son processus de construction. Écrire, c'est aussi exercer sa lecture.

COMMENT L'APPRENTI LECTEUR-SCRIPTEUR APPRÉHENDÉ-T-IL LE LANGAGE ÉCRIT ?

Suite à de multiples recherches, plusieurs modèles théoriques ont été construits pour tenter de proposer un modèle cognitif de l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Uta Firth (1985) et Emilia Ferreiro (1988) proposent deux modèles relativement proches pouvant être qualifiés de *modèles* « à étapes ».

Pour Uta Firth, trois périodes se succèdent lors de l'apprentissage de la lecture même s'il faut reconnaître que le parcours des apprenants n'est pas linéaire.

La première, qualifiée de stade logographique, correspond à une période au cours de laquelle l'enfant installe des relations arbitraires entre des mots écrits et des mots parlés. Il traite le mot écrit comme une image, incapable d'analyser les différentes unités qui le composent. Néanmoins, ce premier stade peut induire un premier comportement de lecteur en amenant le jeune apprenti à constituer et mémoriser un lexique initial. Il pourra, en outre, commencer l'observation de régularités et d'analogies.

Ce stade qualifié de présyllabique par Emilia Ferreiro met l'accent sur certains liens que l'apprenant établit entre l'objet et sa représentation en langage écrit. Par exemple, la longueur du mot pourra être en relation avec la taille de l'objet. Dans un exemple décrit dans l'ouvrage *La production écrite en questions* (Hindryckx, Lenoir, Nyssen (2002), le mot « boa » est représenté par plus de lettres que le mot « papillon » parce que le boa est plus grand que le papillon. Cela tend à indiquer que la représentation du langage écrit chez l'enfant reste très attachée à sa propre représentation de la réalité.

Le second stade décrit par Firth est le stade alphabétique au cours duquel l'enfant prend conscience des unités qui composent les mots écrits et parlés. Il va, petit à petit, développer une maîtrise des correspondances grapho-phonémiques en lecture et des correspondances phonémo-graphiques en production d'écrit. Cette maîtrise alliée à la perception du sens permettra progressivement d'augmenter le capital lexique à la disposition de l'apprenti lecteur-scripteur et allégera sensiblement la charge cognitive que lui impose l'acte de lire.

Par la suite, l'automatisation de l'identification des correspondances grapho-phonémiques lui permettra un accès plus rapide au sens.

Enfin, Firth décrit un troisième stade qualifié d'orthographique au cours duquel la lecture a acquis une certaine fluidité autorisant un accès immédiat au sens.

La description sommaire des différentes étapes définies par Firth nous renvoie, de facto, à la maîtrise de concepts métalinguistiques fondamentaux et essentiels dans tout processus d'entrée en lecture-écriture. **Il s'agit des concepts de « lettre », de « mot » et de « phrase ».** En effet, l'impact de leur maîtrise sur l'apprentissage en lecture-écriture semble clairement établi par plusieurs auteurs et notamment Fijalkow (1993) qui affirme que **« tant que les enfants n'ont pas construit la notion de mot, ils ne pourront mémoriser le moindre mot ».** L'auteur ajoute que *« l'apprentissage est d'abord un processus de compréhension. Le principal n'est pas de savoir reconnaître quelques mots qui ont été enseignés, mais d'acquérir un savoir-faire qui permet de faire face à tout nouveau mot ».* La compréhension du concept « mot » participe donc de manière directe à la construction des apprentissages en lecture-écriture. Il en va de même pour le concept de phrase.

La compréhension du fonctionnement du code écrit est une étape essentielle que le petit apprenant doit franchir dans son cheminement vers la lecture. Le point central de cette compréhension s'articule autour de la prise de conscience que le mot écrit renvoie au mot oral. Il n'est que la transcription de celui-ci, il ne renvoie pas à l'objet représenté. Dès lors, les caractéristiques du mot écrit sont en relation avec celles du mot oral et non avec l'objet ou le concept représenté. En d'autres termes, le mot « train » n'est pas plus long que le mot « locomotive ». L'enfant doit percevoir que le mot oral qui est la représentation d'un objet ou d'un concept sera codé selon une trace écrite définie par le contexte culturel dans lequel il se trouve (dans notre cas, en français). Le changement de contexte culturel peut donc constituer un obstacle très difficile à surmonter pour les enfants primo-arrivants.

Pour entrer pleinement dans le code écrit, l'élève doit comprendre le symbolisme du langage et doit donc rapidement percevoir que celui-ci est organisé selon une succession d'entités symboliques (les mots) séparées par des espaces blancs. Il doit aussi prendre conscience que des ensembles de mots peuvent constituer des phrases qui constituent des entités de sens séparées par des signes de ponctuation. **Ces stratégies doivent être envisagées dès l'école maternelle.**

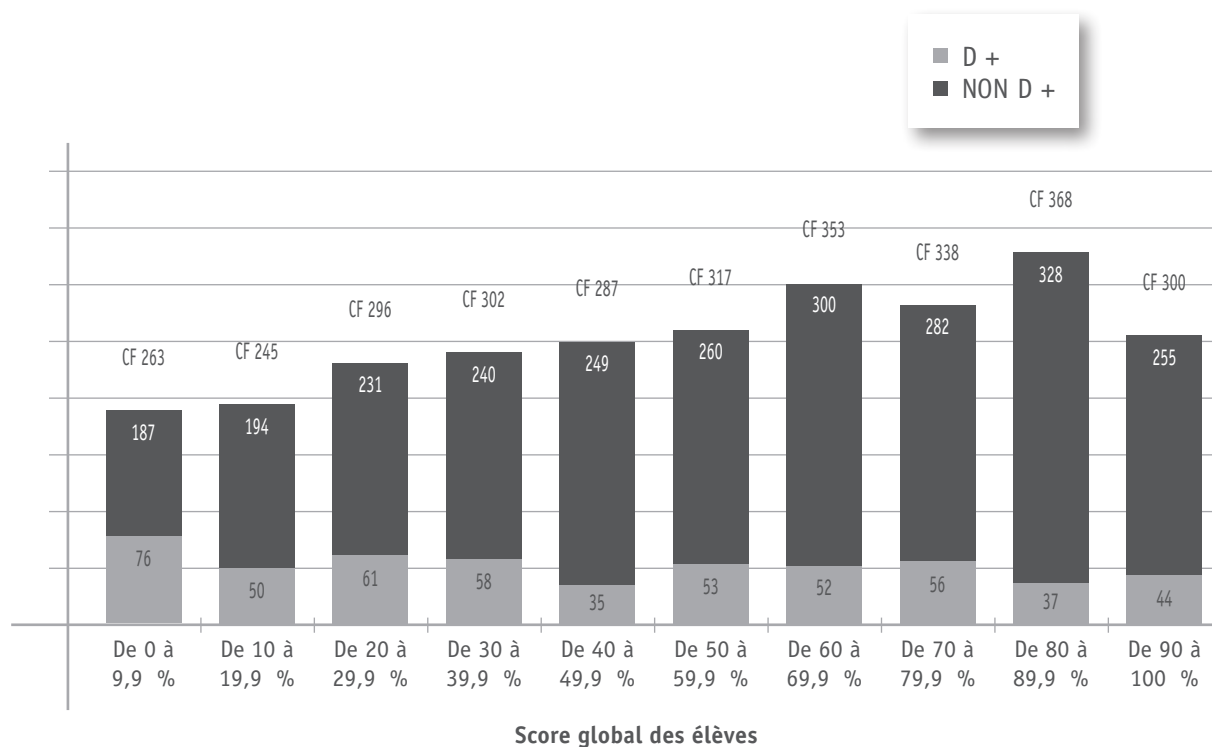
QU'EN EST-IL DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES?

Dès lors, les aspects métalinguistiques sont réellement à prendre en considération dans le processus d'apprentissage. L'épreuve de 2007 constatait déjà que certains aspects métalinguistiques (mots, phrases, ponctuation) échappaient à une proportion importante d'élèves.

Ce constat se confirme en 2010.

Dix questions évaluant les compétences métalinguistiques ont été posées aux élèves dans l'épreuve.

- 4 items sur la segmentation d'une phrase en mots (76-79) ;
- 1 item sur le dénombrement de mots dans une phrase (75) ;
- 1 item sur le dénombrement de phrases dans un paragraphe (74) ;
- 2 items sur les majuscules dans une phrase (72-73) ;
- 2 items sur la ponctuation (le point) dans une phrase (70-71).



Cette distribution est interpellante. On retrouve pratiquement la même proportion d'élèves à tous les niveaux de l'échelle des scores.

- 17 % des élèves ont un score inférieur à 2/10 ;
- 19 % des élèves ont un score compris entre 3 et 4/10 ;
- 20 % des élèves ont un score compris entre 5 et 6/10 ;
- 23 % des élèves ont un score compris entre 7 et 8/10 ;
- 22 % des élèves ont un score supérieur à 9/10.

La lecture du graphique met en évidence l'importante dispersion des résultats dans le champ des compétences métalinguistiques. La maîtrise de ces dernières semble réellement poser problème pour de nombreux élèves.

Ces élèves se concentrent-ils dans certaines classes ?

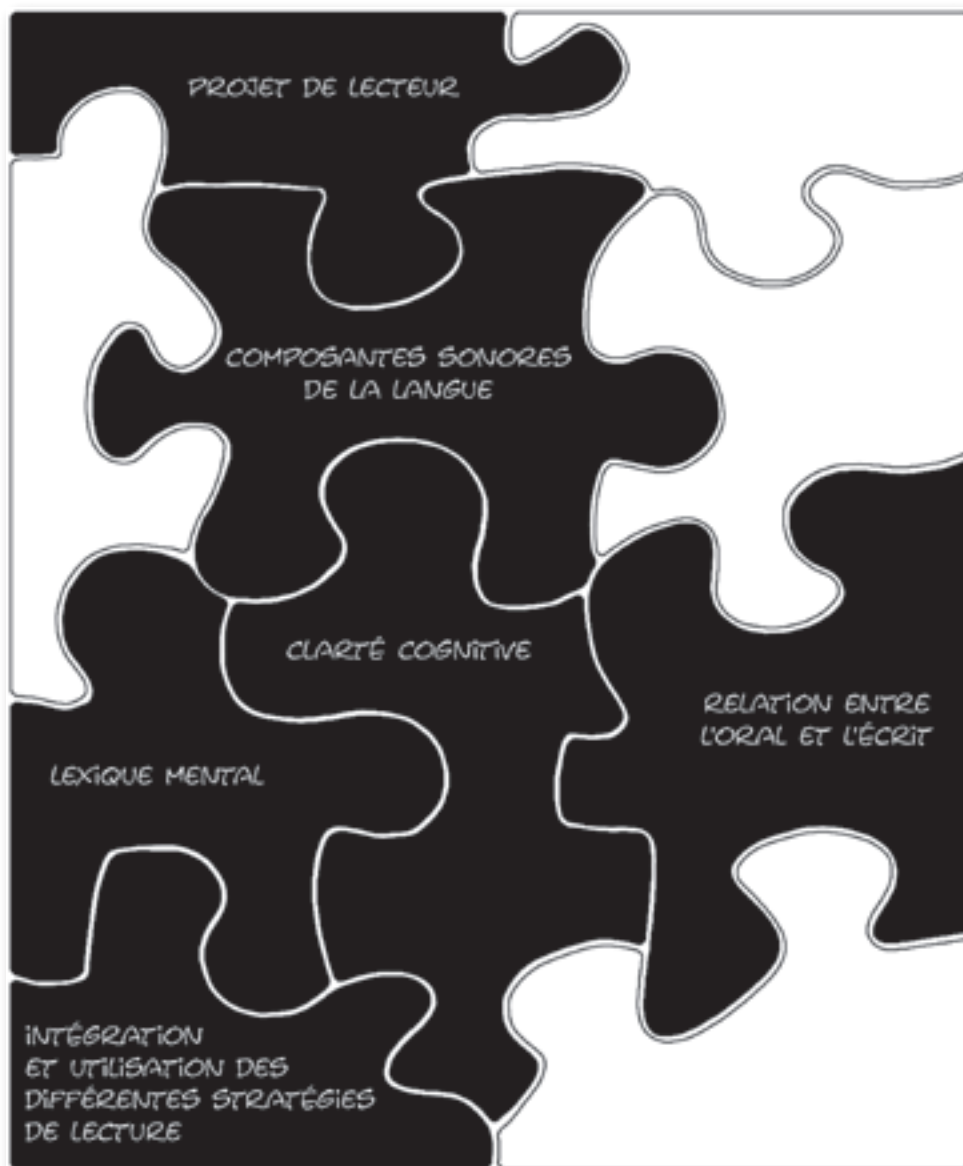
- Les 263 élèves ayant une cote inférieure à 1 sont issus de 86 implantations différentes.
- Les 668 élèves ayant 9 et plus sont issus de 128 implantations différentes.

L'analyse des données qui porte sur 202 implantations indique que la situation est plus complexe. Un certain nombre de classes sont composées d'élèves maîtrisant cette compétence et d'élèves en grande difficulté. À des degrés divers, tous les enseignants sont concernés par la problématique de la correspondance grapho-phonétique.

En 2010, le groupe de travail a donc décidé de centrer son attention sur les aspects métalinguistiques et plus particulièrement sur les concepts de « phrase » et de « mot » et de les aborder au travers des questions suivantes :

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves ?
- Quelles erreurs commettent-ils ?
- Quelles sont les conséquences sur la réussite en compréhension en lecture et en production d'écrit ?
- Consacre-t-on suffisamment de temps à la construction des compétences métalinguistiques ?
- Quelles séquences d'enseignement puis-je développer ?
- Comment les aborder au sein des classes ?
- Quels sont les outils à disposition pour mettre en place une dynamique susceptible de pallier les déficiences constatées ?

La correspondance entre l'oral et l'écrit



« Cette facette, située au cœur de l'apprentissage de la lecture, souligne l'importance d'établir une juste correspondance entre l'oral et l'écrit : au niveau de la lettre, du mot, de la phrase. »¹

¹ <http://enseignement.be/index.php?page=25142&navi=2346>

1.1. AU NIVEAU DE LA LETTRE

Les *Pistes didactiques 2007* ont développé le rapport entre l'oral et l'écrit au départ des lettres (graphie) et des sons (phonèmes). Vous trouverez l'ensemble de ces informations à l'adresse suivante : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029> (p. 20-38)

1.2. AU NIVEAU DU MOT

1.2.1. IDENTIFIER LES MOTS DANS UNE PHRASE NON SEGMENTÉE

Items 66 à 69 de l'épreuve 2010

Des auteurs, notamment Marc WILMET, estiment qu'il faut différencier le mot graphique (pour l'œil), le mot phonique (pour l'oreille), le mot sémantique (pour le sens) et le mot lexicographique (pour le dictionnaire). Un mot graphique est facilement repérable car il est séparé du mot précédent et du mot suivant par un espace.

Par contre, à l'oral, il est nécessaire de savoir les écrire pour différencier tous les mots d'une phrase entendue.

Il nous serait bien difficile de segmenter en mots une phrase prononcée en russe ou en une langue que nous ne connaissons pas.

Evelyne CHARMEUX explique que cela vient du fonctionnement original de l'accent tonique en français. « *Contrairement à ce qui se passe en anglais ou en espagnol, où les mots ont chacun un accent tonique, invariable, noté dans le dictionnaire, et donc repérable à l'oral, l'accent tonique en français n'appartient pas au mot. Il concerne l'ensemble des mots prononcés d'une seule émission d'air (ce que les spécialistes appellent « le groupe phonique »), dont il frappe la dernière syllabe à voyelle prononcée (excluant donc le « e » muet). Ce qui implique, entre autres, que les mots français puissent selon leur place dans ce groupe phonique, être ou non accentués².* »

On peut donc penser que, parmi les élèves n'ayant pas réussi ces items, certains n'ont pas compris la phrase. C'était d'autant plus difficile que, pour comprendre, il fallait être capable de partager la phrase en groupes de sens. Pour y arriver, il fallait émettre des hypothèses à partir d'éléments reconnus. Le danger restait grand de percevoir un élément qui donnait un début de sens mais qui ne se confirmait pas avec les autres éléments et de ne plus être capable, à cet âge, de remettre en cause son point de vue pour chercher une autre entrée. D'autant plus que les élèves travaillent en cherchant le sens au début de la phrase.

Dernier obstacle : la confusion entre la notion de mot graphique et de mot phonique. « La télévision » constitue bien deux mots graphiques, mais un seul mot phonique. « Je suis joyeux » : trois mots graphiques mais un mot phonique. C'est dans ce contexte qu'il est aussi intéressant d'analyser les réponses aux items 66 à 69.³

² <http://www.charmeux.fr/vocabulaire.html>

³ Cet item est inspiré d'une activité proposée dans *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1^{re} et 2^e primaires*, 2007, <http://enseignement.be/index.php?page=25142&navi=2346> pp 23

Fais comme dans l'exemple, sépare les mots d'un trait vertical			
Item 66 Question B19.1	Item 67 Question B19.2	Item 68 Question B19.3	Item 69 Question B19.4
58 % BR 40 % MR 2 % Omissions	45 % BR 52 % MR 3 % Omissions	45 % BR 52 % MR 3 % Omissions	51 % BR 44 % MR 5 % Omissions
La télév isio ne stc assée	Je rega rde la télév isiVon.	Le cho c ola tes tdé lici eux.	J es ui sjo ye ux
La télévision estca ssée.	Je regard elatél évision.	Le chocola testdé licieux.	Jes uisjoy eux.
La télé vision est cassée.	Jeregarde la télé vision.	Le chocola tes tdélicieux.	Je suis joyeux .
Latélévision est cassée.	Jeregardela télévisi on.	Lechocolatest délicieux.	Jesuisjoyeux.
La télé vis ion estc as sée.	Jer egar del atélé visi on	Lech ocol ates tdé lici eux.	Jes uisj oye ux.
La télé vi sion es tc a ssé e	Jer ega rd e lat él év is io n	L e ch o c o l a t e s t d é l ic ie u x	Jes ui s j o y e u x.
OK	Je regarde latélévision.	Le chocola test délicieux	Je sui sjoy eux.
La télévisionest cassée.	Je regard e latélévision		Je sui sjoyeux.
OK	OK	OK	Jesuis joyeux
Latélévision est cassée	Jeregarde la télévision	Lechocolat est délicieux.	Jesuis joyeux.
OK	Je regarde latélévisio	OK	OK
La télé vi sion es tc as /	Je re ga rd el até vi sion	Le cho co la te st dé li ci eux.	Jes uisj oy e ux.

Les productions montrent qu'il ne suffit pas de comprendre la phrase pour la segmenter correctement. En effet, on peut constater des difficultés d'un autre ordre liées à une correspondance oral-écrit mal construite :

- certains élèves segmentent lettre par lettre ➔ cf. Élève 6 ;
- certains enfants décomposent en respectant une structure syllabique. Le concept de syllabe parasite celui de mot ➔ cf. Élève 12 ;
- plusieurs enfants ne distinguent pas le sujet du verbe; ➔ cf. Élèves 4-10 ;
- certains enfants rencontrent des problèmes avec les lettres muettes (le t de chocolat par exemple) ➔ cf. Élève 3 ;
- certains enfants considèrent que le nom et son déterminant constituent une seule entité (mot) ex : « latélévision » ➔ cf. Élèves 4 et 10 ;
- certains enfants sont influencés par leurs propres conceptions. Ex : la télé au lieu de la télévision. Dans ce cas, la partie « vision » semble ne plus avoir de véritable existence au sein de la phrase ➔ cf. Élève 3 ;
- un même mot est segmenté différemment selon sa position dans la phrase. Le mot « télévision » est détaché de son déterminant dans « La télévision est cassée » (peut-être parce qu'il commence la phrase ?) et lié à lui dans « Je regarde la télévision » ➔ cf. Élève 8 ;
- on peut segmenter correctement 3 phrases sur 4 et « oublier » une segmentation connue « Jesuis joyeux » ➔ cf. Élève 9.

Ces erreurs ne sont pas le fruit du hasard. Elles suivent un développement qui n'a rien de maturationnel. E. Ferreiro écrit dans son ouvrage *L'écriture avant la lettre*, « Ces schémas impliquent toujours un processus constructif dans lequel les enfants prennent en compte une partie des informations fournies, en laissant de côté une autre partie et introduisent toujours, en même temps, quelque chose qui leur est propre. Il en résulte des constructions originales, si étrangères à notre mode de pensée qu'elles semblent à première vue chaotiques »⁴.

⁴ FERREIRO, E. *L'écriture avant la lettre*, Paris ; Hachette, 2000 (p. 202).

1.2.2. DÉNOMBRER LES MOTS DANS UNE PHRASE SEGMENTÉE

Question B23 : Indique le nombre de mots				
Item		Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Omissions
75	Madame demande à Mathilde de fermer la fenêtre.	59 % (1 825 élèves)	38 % (1 167 élèves)	3 % (77 élèves)

- Peu d'omissions, la notion de « mot » ne pose pas de problème aux élèves.
- 40 % des élèves ne fournissent pas la réponse correcte.
- Un nombre important d'erreurs attendues :
 - la moitié des élèves qui se trompent répondent : **5**.
Ces derniers ne comptent pas les « petits mots » (à, la de...) comme des mots à part entière :
 - Madame : 1 mot ;
 - demande : 1 mot ;
 - à Mathilde : 1 mot ;
 - de fermer : 1 mot ;
 - la fenêtre. : 1 mot.
 - 20 % d'élèves répondent **1**.
Ils font la confusion entre nombre de mots et nombre de phrases ;
 - 3 % comptent le nombre de lettres et donnent comme solution le nombre **39** ;
 - la réponse **22** qui correspond au nombre de syllabes n'est fournie par aucun élève.

Ici également, les résultats indiquent que les enfants sont en difficulté. La connaissance du concept de « mot » ne peut donc être établie chez un grand nombre d'apprenants.

1.2.3. CONSÉQUENCES SUR LA LECTURE

Question B10 : Complète les phrases						
Item		Un arbre	Une feuille	Le bras	La poupée	Omissions
52	Alexis colle . . dans son cahier.	4 %	82 %	3 %	7 %	2 %
53	Je construis une cabane dans.. .	84 %	3 %	4 %	3 %	4 %
54	Nabila s'est cassé.. .	3 %	3 %	75 %	12 %	5 %

Les taux de réussite aux deux premiers items est supérieur à 82 %. Il chute à 75 % au 3^e item avec un distracteur qui attire la moitié des élèves qui se sont trompés. Au lieu de Nabila s'est cassé **le bras**, l'élève choisit Nabila s'est cassé **la poupée**. L'élève lit « a cassé » à la place de « s'est cassé ».

On voit ici l'importance de maîtriser la notion suivante : **tout ce qui est écrit, quel que soit le nombre de lettres, doit être lu et a une incidence sur la compréhension en lecture.**

1.2.4. CONSÉQUENCES SUR L'ÉCRITURE

Un référentiel de mots est donné

Dans l'épreuve 2010, les élèves doivent rédiger une recette (illustrée par 6 images et accompagnée par un référentiel). 50 % des élèves rédigent leur texte en respectant la correspondance grapho-phonétique. 1/3 alterne une écriture correcte des mots avec une écriture phonétique et 16 % n'écrivent que phonétiquement. (Item107).

Analysons quelques productions⁵ :

1	<i>D'abord' ifo une saladie pour fer une salade de fruits eusuite ifo laver les fruits dansine saladie ensouite ifo epluc</i>	<i>ifo</i>	Il faut
2	<i>on couper frui non apres on dom lave des fruis anptai coure le pad fruir ap doi aerise mé langer banane apres mlanjae</i>		Aucune cohérence dans l'erreur. <i>mé langer mlanjae</i>
3	<i>La salade de fruits lave les fruits anlvé les pétite morso goupe les fruits les fruits dans la pos melan J'ai les fruits</i>		Une lettre = une syllabe <i>anlvé les pétite morso</i> <i>l pour le o pour eau</i>
4	<i>onnami den lasièt et aprè on nalavé il coupe les fruits il découp les fruits il renverse den lasièt il melenje.</i>		Erreur systématique quand une liason à l'oral ne se traduit pas par une élision à l'écrit onnami pour on a mis
5	<i>Laveléfru anléfé coupe mérdanlacasrau manjé</i>		Une action = un mot.

⁵ Les numéros correspondent aux élèves ayant répondu aux items 66 à 69 cf. pages 13 & 14.

<p>8 <i>La salad de fruit. ciwi, resin, ananas, banane, peche, pomme. Ensuite on les lave tans l'évié. Puis on les esuie après on les éplich puis on les coup en morsô Ensuite on les vers dans une saladie, et on les mélang bone, apeti</i></p>	<p><i>salad, éplich, coup, vers, mélang</i></p> <p>Le dernier phonème est écrit comme il se prononce.</p>
<p>9 <i>D'abord nettoyer les fruits à l'eau. après prene les abricot, ananas, bananes, cerise, kiwi, et couperan petit morseau. Ensuite, peler une orange er coupéla aisi enmorceau. D'épausé tou les fruits dans un granpla. pour terminé, mélanjé tou les fruits avec une couller en bois. La salade de fruits est prête bonapéti</i></p>	<p>Segmentation des mots non stabilisée.</p> <p>Pas assez de mots : <i>couperan petit morseau, granpla.</i></p> <p>Trop de mots : <i>D'épausé</i></p>
<p>11 <i>Nétaber les fruit. L'aver les fruit. Eplucher les fruit. Couper les fruit. Metre dans le pla. Meslengè les fruit.</i></p>	<p>Une seule erreur de segmentation : <i>L'aver</i></p>
<p>12 <i>éplichér les orange coupe les morceaux nettoyer les vrouyes on mélanger les vrouyes on verse les vrouye</i></p>	<p>Pas d'erreur de segmentation. Le problème est ailleurs.</p>

En conclusion, il semble donc que certains enfants rencontrent des problèmes récurrents lorsqu'ils doivent mettre en correspondance l'oral et l'écrit dans des phrases.⁶

Vu l'importance de ces connaissances pour garantir les meilleures conditions d'apprentissage de la lecture, il convient d'envisager un ensemble de stratégies destinées à amener l'élève à la maîtrise de celles-ci.

⁶ Pour diagnostiquer les difficultés des lecteurs – scripteurs nous vous conseillons l'ouvrage suivant : *L'apprenti lecteur en difficulté CP-CE1* d'André OUZOULIAS aux éditions Retz, collection « Pédagogie pratique »

1.2.5. COMMENT ABORDER CES NOTIONS AU SEIN DES CLASSES ?

Dans le but de développer les compétences de lecteur et d'écrivain-auteur, il faut mettre l'enfant face à des défis afin qu'il passe de comportements superficiels à des comportements experts dans la maîtrise des correspondances entre l'oral et l'écrit.

Des constantes didactiques à chaque séquence

Il faut toujours :

1. choisir le support adéquat : les phrases doivent être choisies avec soin en fonction des objectifs. Cela implique de ne pas simplifier les exercices au point d'éliminer tout conflit cognitif. « *L'enfant qui commence par apprendre les structures écrites les plus régulières et les plus cohérentes par rapport à l'oral pourrait éprouver un conflit au moment où il est confronté aux ambiguïtés et aux spécificités de la langue écrite* »⁷ ;
2. vérifier la compréhension globale des phrases chez TOUS les élèves ;
3. faire justifier, expliciter, les réponses par les élèves ;
4. considérer les raisonnements erronés ou partiels comme des moments dans le développement de la connaissance et non comme des erreurs au sens strict du terme ;
5. relever les désaccords ;
6. mettre les élèves face à des situations-défis pour les amener à valider leur raisonnement ;
7. faire la synthèse avec les mots de l'enfant, la faire évoluer en la complétant, en la précisant au fur et à mesure des situations travaillées, pour, en fin de deuxième, arriver à des constats généralisables.

Des méthodologies variées

Pour chaque séquence les options méthodologiques ne sont pas prises au hasard, mais en fonction de l'objectif de la séquence.

Pour être efficace, il faut accorder du temps à l'apprentissage des processus et à la construction des connaissances de l'élève relatives aux interactions lecture-écriture. L'apprentissage ne doit ni se limiter à vérifier le niveau atteint par les élèves dans la correspondance entre ce qu'on entend et ce qu'on écrit, ni exercer ce champ de compétences de manière décontextualisée.

⁷ Laurence PASA et Jacques FIJALKOW in *Caractères*, 2000.

1.2.6. QUELLES SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT PUIS-JE DÉVELOPPER ?

Neuf séquences à mener de façon récurrente.

L'ordre de présentation ne correspond **pas à un ordre chronologique**. Même si certaines activités peuvent être antérieures à d'autres, chaque séquence est construite indépendamment, ce qui explique un nombre de redondances.

Ce sont **en priorité** de courtes activités **d'apprentissage**. Cependant, elles peuvent également servir de soutien à la remédiation.

1. Apprendre que des phrases de longueurs différentes à l'oral peuvent comporter le même nombre de mots à l'écrit.

2. Apprendre que le nombre de mots écrits dans une phrase ne dépend pas du contenu de la phrase.

La souris est petite / l'éléphant est énorme.

3. Apprendre que lorsque le nombre de personnes varie dans une phrase, le nombre de mots ne varie pas nécessairement. Ce n'est pas parce qu'il y a plusieurs personnes qu'il y a plus de mots.

4. Apprendre que lorsque le nombre d'objets identiques varie, le nombre de mots ne varie pas nécessairement. *Martine mange une pomme / Martine mange deux pommes.*

5. Apprendre que des phrases de longueurs différentes à l'oral et à l'écrit peuvent avoir un sens équivalent.

La fillette joue à la balle / Elle joue à la balle.

6. Apprendre que des phrases de sens différents peuvent être de longueurs égales à l'oral et à l'écrit.

La fillette mange une pomme / La fillette épluche une orange.

7. Apprendre qu'il n'y a pas de lien direct entre le nombre de mots et le nombre de syllabes.

J'enfile mes bas / J'enfile mes chaussettes.

8. Apprendre à identifier les « petits mots » comme tels (à, ou, et...) en les différenciant des syllabes.

9. Apprendre que tous les mots dans une phrase peuvent être importants pour la comprendre. Ils doivent donc être lus.

« Celle-ci s'est cassé / a cassé / est cassée » « et /ou »

Parmi les mots les plus fréquents, un grand nombre se composent de peu de lettres.⁸

Même si ces activités semblent relever de l'évidence, elles doivent être envisagées de manière régulière dès le début de la première année primaire ; elles vont permettre de consolider l'apprentissage de la lecture en amenant l'apprenant à percevoir clairement le fonctionnement de la langue écrite.

⁸ <http://enseignement.be/index.php?page=25142&navi=2346>

SÉQUENCE 1

- Apprendre que des phrases de longueurs différentes à l'oral peuvent comporter le même nombre de mots à l'écrit.
- Ne pas se fier à la longueur de la phrase orale pour déterminer le nombre de mots qu'elle contient.

VUE GLOBALE DE LA SÉQUENCE

« Tom mange une glace. »

« Bénédicte mange un pamplemousse. »

Les étapes	Le déroulement	Le matériel	La durée
1. Comprendre la phrase.	Collectivement : lire les deux phrases à voix haute et vérifier la compréhension de chaque phrase par tous les élèves (éventuellement montrer une illustration correspondant à chaque phrase)	- Choisir deux phrases avec un même nombre de mots, dans le tableau ci-contre. - Illustrations correspondant aux phrases.	3 min
2. Familiarisation avec la démarche d'identification du nombre de mots.	Collectivement : relire une des deux phrases à voix haute. Individuellement : chaque enfant choisit la carte correspondant au nombre de mots de la phrase. Collectivement : lire l'autre phrase à voix haute. Individuellement : chaque enfant choisit le nombre de mots de la phrase à l'aide de cartes.	- Cartes avec les nombres de 1 à 9 en deux exemplaires de couleurs différentes (utiliser un jeu de cartes par exemple). Pour familiariser l'enfant à la démarche, il vaut mieux commencer par les phrases comportant le moins de mots. Une fois les élèves familiarisés avec l'activité aucune progression dans le nombre de mots composant la phrase ne doit être suivie.	5 min
3. Recensement des réponses.	Collectivement ou par sous-groupes : - relever les différentes réponses pour les première et seconde phrases ; - identifier les enfants qui n'ont pas le même nombre aux deux phrases ; - demander d'expliquer leurs réponses ; - les noter au tableau.		5 min
4. Analyse des réponses	Collectivement : écrire les deux phrases lues. Les relire à voix haute. Individuellement : chaque enfant vérifie s'il est toujours d'accord avec le nombre de mots qu'il avait identifié dans l'étape 2 pour chacune des phrases. Si l'élève modifie sa réponse, il pose une deuxième carte avec le nouveau nombre de mots. Mise en commun : relever les explications des élèves au tableau. Les confronter avec les notions déjà rencontrées.	Si la séquence a déjà été menée plusieurs fois, faire référence aux synthèses précédentes (exemple, à l'écrit il y a un mot quand il y a un espace avant et après).	5 min 10 min 5 min
5. Synthèse	Collectivement : établir ou compléter la synthèse avec les enfants.		5 min

MATÉRIEL (étapes 1 & 2)

N'hésitez surtout pas à utiliser des phrases extraites de textes connus des élèves, à condition qu'elles présentent les caractéristiques requises

Nombre de mots	Phrases courtes à l'oral	Phrases longues à l'oral
4	Tom mange une glace. Le chien est sale. La porte est fermée.	Bénédicte mange un pamplemousse. La cheminée est bouchée. Le congélateur est rempli.
5	Le chaton est très petit. Pol vend son petit vélo. Jo boit un café chaud. Léa plie un papier gris.	La citrouille devient un carrosse. Papa repasse la chemise lignée. Jonathan regarde une série télévisée. Maman essaye sa nouvelle voiture.
6	Luc m'a lu son livre.	Madeline a coupé dans ses cheveux.

ANTICIPATION DES JUSTIFICATIONS ERRONÉES des réponses correctes ou non (étapes 3 & 4)

Étape 3 :

- « Il y a plus de mots car vous avez parlé plus longtemps. »
- « Le chaton est plus petit que la citrouille. »
- « C'est la même chose parce que c'est toujours quelqu'un qui mange quelque chose. » (Bonne réponse, mais mauvaise justification)
- ...

Étape 4 :

- « Il y a plus de mots car c'est plus long. »
- « Il y a plus de mots car il y a plus de lettres. »
- ...

EXEMPLE DE SYNTHÈSE EN CONSTRUCTION (étape 5)

- Je dois comprendre ce que la phrase dit avant d'identifier le nombre de mots.
- Je ne dois pas me fier à la longueur de la phrase que je dis ou que j'écris pour trouver le nombre de mots.
- Parfois, le même nombre de mots peut aboutir à des phrases longues ou courtes.

SÉQUENCE 2

- Apprendre que le nombre de mots écrits dans une phrase ne dépend pas de la taille des « objets » qu'ils représentent.
- Ne pas se fier à sa représentation mentale pour déterminer le nombre de mots qu'une phrase contient.

VUE GLOBALE DE LA SÉQUENCE

« La souris est petite. »

« L'éléphant est énorme. »

Les étapes	Le déroulement	Le matériel	La durée
1. Comprendre la phrase.	Collectivement : lire les deux phrases à voix haute et vérifier la compréhension de chaque phrase par tous les élèves (éventuellement montrer une illustration correspondant à chaque phrase).	- Choisir deux phrases avec un même nombre de mots, dans le tableau ci-contre. - Illustrations correspondant aux phrases.	3 min
2. Familiarisation avec la démarche d'identification du nombre de mots.	Collectivement : relire une des deux phrases à voix haute. Individuellement : chaque enfant choisit la carte correspondant au nombre de mots de la phrase. Collectivement : lire l'autre phrase à voix haute. Individuellement : chaque enfant choisit le nombre de mots de la phrase à l'aide de cartes.	- Cartes avec les nombres de 1 à 9 en deux exemplaires de couleurs différentes (utiliser un jeu de cartes par exemple).	5 min
3. Recensement des réponses.	Collectivement ou par sous-groupes : - relever les différentes réponses pour les première et seconde phrases ; - identifier les enfants qui n'ont pas le même nombre aux deux phrases ; - demander d'expliquer leurs réponses ; - les noter au tableau.		5 min
4. Analyse des réponses	Collectivement : écrire les deux phrases lues. Les relire à voix haute. Individuellement : chaque enfant vérifie s'il est toujours d'accord avec le nombre de mots qu'il avait identifié dans l'étape 2 pour chacune des phrases. Si l'élève modifie sa réponse, il pose une deuxième carte avec le nouveau nombre de mots. Mise en commun : relever les explications des élèves au tableau. Les confronter avec les notions déjà rencontrées.	Si la séquence a déjà été menée plusieurs fois, faire référence aux synthèses précédentes.	5 min 10 min
5. Synthèse	Collectivement : établir ou compléter la synthèse avec les enfants.		5 min

MATÉRIEL (étapes 1 & 2)

N'hésitez surtout pas à utiliser des phrases extraites de textes connus des élèves, à condition qu'elles présentent les caractéristiques requises.

La phrase évoque quelque chose de petit	La phrase évoque quelque chose de gros, de grand
La souris est petite.	L'éléphant est énorme.
La coccinelle mange des pucerons.	Le taureau broute l'herbe.

ANTICIPATION DES JUSTIFICATIONS ERRONÉES des réponses correctes ou non (étapes 3 & 4)

Étape 3 :

- « Il y a plus de mots car vous avez parlé plus longtemps. »
- « La souris est plus petite que l'éléphant. » ;
- « C'est la même chose parce que c'est toujours un animal. » (Bonne réponse, mais mauvaise justification)
- ...

Étape 4 :

- « Il y a plus de mots car l'éléphant est plus gros que la souris. »
- « Il y a plus de mots car il y a plus de lettres. »
- « C'est la même chose car il y a le même nombre de lettres. »
- ...

EXEMPLE DE SYNTHÈSE EN CONSTRUCTION (étape 5)

- Je dois comprendre ce que la phrase dit avant d'identifier le nombre de mots.
- Je ne dois pas me fier à l'image que la phrase représente. Ce n'est pas parce qu'elle représente ce qui est petit qu'il y a peu de mots.
- Le même nombre de mots peut représenter des choses de tailles différentes.

D'AUTRES PHRASES PLUS CONTROVERSÉES

Tous les enfants peuvent ne pas avoir la même représentation, ce qui entraîne un débat, mais qui ne modifie en rien la synthèse.

- La montagne est couverte de neige.
- La forêt est parsemée de champignons.

SÉQUENCE 3

- Apprendre que lorsque le nombre de personnes varie dans une phrase, le nombre de mots ne varie pas nécessairement.

Remarque pour l'enseignant : cette affirmation est valable uniquement lorsque les personnes sont identifiées par des pronoms personnels. Cet exercice ne nécessite pas la connaissance de la terminologie « pronom personnel ».

VUE GLOBALE DE LA SÉQUENCE

« Je lis une affiche. » (Phrase A)

« Nous lisons une affiche. » (Phrase B)

Les étapes	Le déroulement	Le matériel	La durée
1. Comprendre la phrase.	Collectivement : lire les deux phrases à voix haute et vérifier la compréhension de chaque phrase par tous les élèves (éventuellement montrer une illustration correspondant à chaque phrase).	- Choisir deux phrases avec un même nombre de mots, dans le tableau ci-contre. - Illustrations correspondant aux phrases.	3 min
2. Familiarisation avec la démarche d'identification du nombre de mots.	Collectivement : relire une des deux phrases à voix haute. Individuellement : chaque enfant choisit la carte correspondant au nombre de mots de la phrase. Collectivement : lire l'autre phrase à voix haute. Individuellement : chaque enfant choisit le nombre de mots de la phrase à l'aide de cartes.	- Cartes avec les nombres de 1 à 9 en deux exemplaires de couleurs différentes (utiliser un jeu de cartes par exemple).	5 min
3. Recensement des réponses.	Collectivement ou par sous-groupes : - relever les différentes réponses pour les première et seconde phrases ; - identifier les enfants qui n'ont pas le même nombre aux deux phrases ; - demander d'expliquer leurs réponses (Pourquoi avoir changé ou avoir maintenu la 1 ^{re} réponse ?) ;		5 min
4. Analyse des réponses	Collectivement : écrire les deux phrases et les relire à voix haute. Individuellement : chaque enfant vérifie s'il est toujours d'accord avec le nombre de mots qu'il avait identifiés dans l'étape 1 pour chacune des phrases. Collectivement : lire la 1 ^{re} phrase à voix haute et travailler la phrase. Individuellement sur votre feuille : dans la 1 ^{re} phrase A, entourer en rouge « je mange » et en vert « je ». Collectivement : combien de personnes représente « je » ? Réponse : une seule ; lire la 2 ^e phrase à voix haute et travailler la phrase. Individuellement sur votre feuille : Dans la 1 ^{re} phrase B, entourer en rouge « nous mangeons » et en vert « nous ». Collectivement : combien de personnes représente « nous » ? Réponse : plusieurs.	Différentes techniques peuvent être utilisées pour cette phase d'autocorrection : - distribuer à chaque enfant une feuille avec la première phrase écrite deux fois ; - faire la même chose pour la 2 ^e phrase écrite.	5 min

5. Synthèse	Collectivement : établir ou compléter la synthèse avec les enfants.		
----------------	--	--	--

MATÉRIEL (étapes 1 & 2)

N'hésitez surtout pas à utiliser des phrases extraites de textes connus des élèves, à condition qu'elles présentent les caractéristiques requises. Opposer des phrases par le pronom personnel

Pronoms singuliers	Pronoms pluriels
Je Tu Il, elle, on Lui ...	Nous Vous Ils, elles Eux ...

Quelques exemples

Phrase A au singulier	Phrase B au pluriel
Je lis une affiche. Lui, il court vite. Tu ranges la bibliothèque.	Nous lisons une affiche. Eux, ils courent vite. Elles rangent la bibliothèque.

ANTICIPATION DES JUSTIFICATIONS ERRONÉES des réponses correctes ou non (étape 3)

- « Il y a plus de mots parce qu'on est plus. »
- « C'est la même chose parce qu'il n'y a qu'un affiche. » (Bonne réponse, mais mauvaise justification).
- ...

EXEMPLE DE SYNTHÈSE EN CONSTRUCTION (étape 5)

- Ce n'est pas parce qu'il y a plusieurs personnes qu'il y a plus de mots.
- Ce n'est pas parce qu'il n'y a qu'un mot qu'il n'y a qu'une personne.
- Quand j'entends «nous», je sais qu'il représente plusieurs personnes, même s'il n'y a qu'un seul mot.
- Je dois comprendre le sens de la phrase avant d'identifier le nombre de mots.

SÉQUENCE 4

- Apprendre que quand le nombre d'objets varie, le nombre de mots ne varie pas nécessairement.

VUE GLOBALE DE LA SÉQUENCE

« Martine mange une pomme. »

« Martine mange deux pommes. »

Les étapes	Le déroulement	Le matériel	La durée
1. Comprendre la phrase.	Collectivement : lire les deux phrases à voix haute et vérifier la compréhension de chaque phrase par tous les élèves (éventuellement montrer une illustration correspondant à chaque phrase).	- Choisir deux phrases avec un même nombre de mots, dans le tableau ci-contre. - Illustrations correspondant aux phrases. Pour les premières activités choisissez des nombres inférieurs à 9.	3 min
2. Familiarisation avec la démarche d'identification du nombre de mots.	Collectivement : relire une des deux phrases à voix haute. Individuellement : chaque enfant choisit le nombre de mots de la phrase à l'aide de cartes. Collectivement : lire l'autre phrase à voix haute. Individuellement : chaque enfant choisit le nombre de mots de la phrase à l'aide de cartes.	- Cartes avec les nombres de 1 à 9 en deux exemplaires de couleurs différentes (utiliser un jeu de cartes par exemple).	5 min
3. Recensement des réponses.	Collectivement ou par sous-groupes : - relever les différentes réponses pour les première et seconde phrases ; - identifier les enfants qui n'ont pas le même nombre aux deux phrases ; - demander d'expliquer leurs réponses ; - les noter au tableau.		5 min
4. Analyse des réponses	Collectivement : - lire la phrase à voix haute ; - travailler la phrase. Individuellement sur ta feuille dans la phrase : A : entoure deux pommes en rouge ; B : entoure deux en vert ; C : entoure la pomme en bleu ; D : remplace le mot écrit deux par le nombre. Écrire le mot « cuit » au tableau, faire expliquer ce que cela signifie ; E : remplace le mot mange par le mot « cuit ». Collectivement ou par sous-groupes : - relever les différentes réponses et faire expliquer ; - comparer avec la première phrase.	- Distribuer à chaque enfant une feuille avec la 2 ^e phrase écrite, reproduite 5 fois, identifiée de A à E dans notre exemple. Vous n'hésitez pas à utiliser toutes autres marques (symbole, dessin...) sauf des chiffres. - Panneau de correspondance mot/ chiffre est affiché dans la classe, ou s'il existe le référentiel de l'élève.	10 min
5. Synthèse	Collectivement : établir ou compléter la synthèse avec les enfants.		5 min

6. Mener des activités qui vont faire évoluer la synthèse.	Renforcer les éléments généralisables. Modifier par de nouveaux défis les autres.	Ci-dessous, matériel en fonction des nombres appris.	
--	--	--	--

MATÉRIEL (étapes 1 & 2)

N'hésitez surtout pas à utiliser des phrases extraites de textes connus des élèves, à condition qu'elles présentent les caractéristiques requises. Opposer des phrases par le pronom personnel

Déterminants singuliers	Déterminants pluriels
Un, une Le, la ...	Deux, trois, quatre, cinq, six, sept... Des Les ...

Nombre = 1	Nombre > 1
J'ai un livre. Dans ma chambre, il y a un lit. Une poule picore des graines.	J'ai dix livres. Dans ma chambre, il y a deux lits. Des poules picorent des graines.

ANTICIPATION DES JUSTIFICATIONS ERRONÉES (étape 3)

- « Il y a plus de mots parce qu'il y a plusieurs pommes. »
- ...

EXEMPLE DE SYNTHÈSE EN CONSTRUCTION (étape 5)

- Je dois comprendre le sens de la phrase pour identifier le nombre de mots.
- Ce n'est pas parce qu'il y a plusieurs pommes qu'il y a plus de mots.
- Quand j'entends «deux», je sais qu'il y a plusieurs pommes mais qu'il n'y a qu'un seul mot.
- La quantité « deux », c'est plus que la quantité « un », mais elle s'écrit quand même en un seul mot ou un seul chiffre. La quantité n'influence pas le nombre de mots.

D'AUTRES PHRASES PLUS SUBTILES QUI RENFORCENT LA SYNTHÈSE (étape 6)

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| - J'ai trois nouvelles dents. | J'ai perdu une dent. |
| - Madame a dix doigts. | Marine lève le doigt. |
| - Une main comporte cinq doigts. | Il y a cinq doigts dans une main. |
| - J'ai trois crayons bleus. | J'ai quatre crayons rouges. |
| - Je gagne une bille. | Je perds cinq billes. |

D'AUTRES DÉFIS QUI ENTRAÎNENT UNE MODIFICATION DE LA SYNTHÈSE

- Il y a dix-sept élèves dans la classe de mon frère...
- Il y a vingt élèves dans la classe de ma sœur...

Bien que 17 soit inférieur à 20, il s'écrit en deux mots tandis que 20 en un seul.

SÉQUENCE 5

- Apprendre que des phrases de longueurs différentes à l'oral et à l'écrit peuvent avoir le même sens.
- Apprendre que des phrases de même sens n'ont pas nécessairement le même nombre de mots.

VUE GLOBALE DE LA SÉQUENCE

« La fillette joue à la balle. »

« Elle joue à la balle. »

Les étapes	Le déroulement	Le matériel	La durée
1. Comprendre la phrase.	Individuellement ou en sous-groupes : relier les deux phrases au dessin. Collectivement : mettre en évidence que les deux phrases sont illustrées par le même dessin.	- Choisir deux phrases de même sens, mais avec un nombre de mots écrits différents. (Voir le tableau ci-dessous). - Distribuer plusieurs dessins représentant la phrase (au moins 3).	5 min
2. Identifier le nombre de mots.	Collectivement : écrire les deux phrases lues. Les relire à voix haute. Afficher le dessin Individuellement ou par sous-groupes : - faire barrer tous les mots communs aux deux phrases ; - faire remarquer qu'il reste un mot (Elle) et deux mots (la fillette) bien que ce soit la même personne dans le texte.		5 min
3. Jouer sur les mots.	Collectivement : faire varier la phrase en gardant le même sens global. Quelles sont les implications sur le nombre de mots ?	- Écrire les variations au tableau les unes en dessous des autres.	5 à 10 min
4. Synthèse	Collectivement : établir ou compléter la synthèse avec les enfants.		5 min

MATÉRIEL (étapes 1)

N'hésitez surtout pas à utiliser des phrases extraites de textes connus des élèves à condition qu'elles présentent les caractéristiques requises. Opposer des phrases par le pronom personnel

Série	Phrases	Dessins suggérés à réaliser
1	La fillette joue à la balle. Elle joue à la balle.	Une fillette qui joue au ballon. Un garçon qui joue au ballon. Un garçon qui pleure. Une fillette qui pleure.
2	Pierre joue de la musique. Pierre aime jouer de la trompette.	Un garçon qui joue de la trompette. Un garçon qui boit. Un garçon qui tombe.

3	Verser un kilo de farine dans le plat. Ajouter de la farine aux autres ingrédients.	
4	La souris mange sous le regard du chat. La souris grignote le fromage.	

RÉPONSES ATTENDUES (étapes 2)

Pour la série 1

- La fillette joue à la ~~batte~~.
- Elle joue à la ~~batte~~.

MATÉRIEL (étape 3)

Pour la série 1

- La fillette joue à la ~~balle~~.
- Elle joue à la ~~balle~~.
- Sara, la fillette, joue à la ~~balle~~.
- La fillette joue au ~~ballon~~.

AUTRES PHRASES ET DESSINS PLUS COMPLEXES QUI RENFORCENT LA SYNTHÈSE (étape 6)

- Phrase 1 Téo habite au 25 de la rue du Monde, dans un appartement au 1^{er} étage.
Où habite-t-il ? Entoure le bon dessin.
- Phrase 2 Ana va à l'anniversaire de son copain qui habite au 1^{er} étage du 25 de la rue du Monde.
Où doit-elle aller ? Entoure le bon dessin.



EXEMPLE DE SYNTHÈSE EN CONSTRUCTION (étape 4)

- Je dois comprendre le sens de la phrase avant d'identifier le nombre de mots.
- Ce n'est pas parce que cela veut dire la même chose qu'il y a le même nombre de mots.
- Pour écrire quelque chose qui a le même sens, je ne suis pas obligé d'utiliser le même nombre de mots (exemple changer le titre « Minou va à l'école »).

SÉQUENCE 6

- Apprendre que des phrases de sens différents peuvent être de longueurs égales à l'oral et à l'écrit.
- Apprendre que des phrases de sens différents ne diffèrent pas nécessairement quant à leur nombre de mots.

VUE GLOBALE DE LA SÉQUENCE

« La fillette mange une pomme. »

« La fillette épluche une orange. »

Les étapes	Le déroulement	Le matériel	La durée
1. Identifier le nombre de mots.	Collectivement : écrire les deux phrases et les relire à voix haute. Par nombre pair de sous-groupes : la moitié des sous-groupes travaille sur la phrase 1, l'autre sur la phrase 2. Ils indiquent le nombre de mots à l'aide leurs cartes.	- Cartons avec les nombres de 1 à 9 en deux exemplaires de couleurs différentes. (Utiliser un jeu de cartes par exemple).	5 min
2. Recensement des réponses.	Selon le choix à l'étape 1 : - relever les différentes réponses pour les première et seconde phrases ; - demander d'expliquer les réponses.		
3. Comprendre les phrases.	Individuellement ou par sous-groupes : faire relier les deux phrases au dessin correspondant. Collectivement : mettre en évidence que les deux phrases ne sont pas illustrées par le même dessin ; elles n'ont pas le même sens mais elles contiennent le même nombre de mots.	- Choisir deux phrases de sens différents, mais avec un nombre de mots écrits identiques (voir le tableau ci-dessous). - Distribuer plusieurs dessins.	
4. Synthèse.	Collectivement : établir ou compléter la synthèse avec les enfants.		10 min

MATÉRIEL (étapes 3)

N'hésitez surtout pas à utiliser des phrases extraites de textes connus des élèves à condition qu'elles présentent les caractéristiques requises.

- Phrase 1 Téo habite au 25 de la rue du Monde, dans un appartement au 1^{er} étage. Entoure le dessin qui correspond à la phrase.
- Phrase 2 Lucie habite au 13 de la rue du Monde, dans un appartement au 1^{er} étage. Entoure le dessin qui correspond à la phrase.



Série	Phrases	Dessins suggérés à réaliser
1	La fillette mange une pomme. La fillette épluche une orange.	La fillette mange une pomme. La fillette épluche une orange. La fillette mange une orange. La fillette épluche une pomme.
2	Le garagiste répare la voiture. Le boulanger vend du pain.	Le garagiste répare une voiture. Le boulanger vend du pain. Le boulanger vend une voiture. Le garagiste mange du pain.
3	L'oiseau chante dans l'arbre. La vache rumine dans le pré.	L'oiseau chante dans l'arbre. La vache rumine dans le pré. La vache dort dans le pré. L'oiseau vole dans le ciel.
4	Je me brosse les dents. Tu me laves les cheveux.	L'oiseau chante dans l'arbre. La vache rumine dans le pré. La vache dort dans le pré. L'oiseau vole dans le ciel.

EXEMPLE DE SYNTHÈSE EN CONSTRUCTION (étape 4)

- Je dois comprendre le sens de la phrase avant d'identifier le nombre de mots.
- Ce n'est pas parce que le sens diffère qu'il n'y a pas le même nombre de mots.
- ...

D'AUTRES DÉFIS PLUS COMPLEXES QUI RENFORCENT ET COMPLÈTENT LA SYNTHÈSE (étape 4)

Reprenre le texte de l'évaluation *Minou va à l'école*.

Sur le schéma de cette séquence, retravailler la fin du texte afin que les enfants puissent réussir l'item ci-dessous.

Complète les phrases en écrivant le nom du personnage qui a dit ces mots.	12	<p>- <i>Ne sois pas triste Minou, dit la petite fille. Viens chez moi samedi : nous t'apprendrons.</i></p> <p>- <i>Promis ?</i> dit</p> <p>- <i>Promis !</i> dit</p>	<input type="checkbox"/> 14
--	----	--	-----------------------------

Mettre en évidence que les deux phrases ne sont pas prononcées par le même personnage, or elles contiennent toutes deux le même mot.

La seule différence réside dans le signe de ponctuation et cette différence change le sens.

SÉQUENCE 7

- Apprendre qu'il n'y a pas de lien direct entre le nombre de mots et le nombre de syllabes.
- Désapprendre qu'une syllabe est un mot.

VUE GLOBALE DE LA SÉQUENCE

« J'enfile mes bas. »

« J'enfile mes chaussettes. »

Les étapes	Le déroulement	Le matériel	La durée
1. Comprendre la phrase.	Collectivement : lire les deux phrases à voix haute et vérifier la compréhension de chacune d'entre elles par tous les élèves. (Éventuellement, montrer une illustration correspondant à la phrase).	- Choisir deux phrases proches sémantiquement avec un même nombre de mots, mais pas le même nombre de syllabes (voir le tableau ci-contre). - Illustrations correspondant aux phrases.	3 min
2. Identification du nombre de mots.	Collectivement : relire une des deux phrases à voix haute. Individuellement : à l'aide de cartons, chaque enfant indique le nombre de mots qu'il y a dans la phrase. Collectivement : lire l'autre phrase à voix haute. Individuellement : à l'aide de cartons, chaque enfant indique le nombre de mots qu'il y a dans la phrase.	- Cartons avec les nombres de 1 à 9 en deux exemplaires de couleurs différentes. (Utiliser un jeu de cartes par exemple).	5 min
3. Recensement des réponses.	Collectivement ou par sous-groupes : - relever les différentes réponses pour les première et seconde phrases ; - identifier les enfants qui n'ont pas le même résultat aux deux phrases et leur demander d'expliquer leurs choix. (Pourquoi avoir changé ou avoir maintenu la première réponse ?)		5 min
4. Analyse des réponses.	Collectivement : relire les phrases à voix haute. Individuellement ou par sous-groupes: - faire barrer tous les mots communs aux deux phrases ; - faire remarquer que seuls les mots « bas » et « chaussettes » restent. Faire définir le concept de mot : « un mot est un élément qui a un sens ».		10 min
5. Synthèse	Collectivement : établir ou compléter la synthèse avec les enfants.		5 min

MATÉRIEL (étapes 1 & 2)

N'hésitez surtout pas à utiliser des phrases extraites de textes connus des élèves à condition qu'elles présentent les caractéristiques requises.

Même nombre de mots, mais nombre de syllabes différent.

Je mange une pomme.	Je mange une carotte.
La poule picore.	Le dindon picore.
Je porte un pull.	Je porte un anorak.
Pokémon est un personnage de dessins animés.	Mickey est un personnage de dessins animés.

ANTICIPATION DES JUSTIFICATIONS ERRONÉES (étape 3)

- « Il y a plus de mots quand on dit «/chau/ssette/» que quand on dit «/bas/». »
- ...

RÉPONSES ATTENDUES (étape 4)

- J'enfile mes bas.
- J'enfile mes chaussettes.

EXEMPLE DE SYNTHÈSE EN CONSTRUCTION (étape 5)

- Je dois comprendre le sens de la phrase pour identifier le nombre de mots.
- Je ne confonds pas syllabe et mot. Un mot n'a pas toujours le même nombre de syllabes.
- Quand je scande « chau/ssette », je sais qu'il y a plusieurs syllabes mais qu'il n'y a qu'un seul mot.

SÉQUENCE 8

- Apprendre qu'il n'y a pas de lien direct entre le nombre de mots et le nombre de syllabes, même si la syllabe est un mot dans une autre phrase.
- Apprendre la différence entre syllabe et mot ; les syllabes permettent de composer des mots, les mots permettent de composer une phrase.

VUE GLOBALE DE LA SÉQUENCE

« lechateau de Marie est sensible »

Les étapes	Le déroulement	Le matériel	La durée
1. Identifier les mots.	Collectivement : relire les synthèses précédentes et insister sur celle qui définit le mot. Individuellement : faire découper la phrase en mots.	- Distribuer une phrase écrite sans espace dont certaines syllabes pourraient être des mots dans une autre phrase. (Voir tableau).	
2. Comprendre la phrase.	Collectivement : - lire la phrase à voix haute ; - vérifier la compréhension de la phrase par tous les élèves. (Éventuellement montrer une illustration correspondant à la phrase).	- Illustration de la phrase.	5 min
3. Recensement du nombre de mots et des réponses.	Collectivement : écrire la phrase et relire les synthèses avec les élèves. Individuellement : couper la phrase en mots et noter le nombre de mots découpés.	- Ciseaux.	5 min
4. Analyse des réponses	Par sous-groupes : - reconstituer la phrase avec les mots découpés ; - le 1 ^{er} élève pose son 1 ^{er} mot, le 2 ^e élève pose son 2 ^e mot et ainsi de suite jusqu'au 7 ^e mot. Chaque groupe vient écrire la nouvelle phrase au tableau ; elles comprennent toutes 7 mots. Collectivement : on lit les phrases recomposées. (Correspondent-elles à la phrase de départ ? Veulent-elles dire la même chose?)	- Grouper les élèves en fonction du nombre exact de mots de la phrase, sept si on prend la 1^{re} phrase. - Présenter les réponses dans une structure (tableau, ligne correspondant à un mot) qui met directement en évidence certaines erreurs : trop ou pas assez de mots (cf. ci-dessous).	
5. Synthèse	Collectivement : établir ou compléter la synthèse avec les enfants.		

MATÉRIEL (étape 2)

Phrases proposées		Si confusion mot / syllabe	
lechateau de Marie est en sable	7 mots	le chat eau de Marie est en sable	9 mots
je dessine sur mon carton	6 mots	je dessine sur mon carton	7 mots
la télévision est cassée	4 mots	la télévision est cassée	5 mots

ANTICIPATION DES ERREURS POSSIBLES (étape 4)

	1 ^{er} mot	2 ^e mot	3 ^e mot	4 ^e mot	5 ^e mot	6 ^e mot	7 ^e mot
Groupe 1	Le	chat	eau	de	Marie	est	en
Groupe 2	Le chat	de	Ma	rie est	en	sable	
Groupe 3	Le	château	de Marie	est	en	Sa	ble

D'AUTRES MOTS

- Télévision → télé vision
- Charleroi → char le roi → Charles le roi
- Automobile → auto mobile

EXEMPLE DE SYNTHÈSE EN CONSTRUCTION (étape 5)

- Je dois comprendre le sens de la phrase pour identifier le nombre de mots.
- Je ne confonds pas syllabe et mot. Je dois comprendre le sens pour savoir si c'est un mot ou une syllabe.
- Il y a des mots qui peuvent être des syllabes dans d'autres mots. Je peux les écrire sur l'affiche « SYLLABE » et sur l'affiche « MOT ».

D'AUTRES PHRASES PLUS SIMPLES

Aucune des syllabes ne correspond à un mot.

- jeregardeparlafenêtre
- jesuisjoyeux
- mesparentsvontàlamer
- laplanteverteafaitdesfleurs

SÉQUENCE 9

- Apprendre que tous les mots sont importants pour comprendre la phrase.
- Désapprendre que plus le mot est long, plus il a de poids sémantique dans la phrase.

VUE GLOBALE DE LA SÉQUENCE

« Je plante des salades ou des poireaux. »

« Je plante des salades et des poireaux. »

Les étapes	Le déroulement	Le matériel	La durée
1. Comprendre des phrases.	Quatre méthodes dont une en sous-groupes. Individuellement : - compléter des phrases ; - associer le dessin correspondant à la phrase ou l'inverse ; - dessiner ce que dit la phrase ; - répondre à des questions. En sous-groupes méthode « trouver l'erreur ».	- Choisir des phrases très proches oralement et graphiquement. Leur sens sera très différent à cause d'un des « petits mots » qui la composent. (Voir ci-dessous). - Dessins, illustrations. - Proposer aux élèves des réponses à corriger. Certaines phrases conviennent pour toutes les méthodes.	5 min
2. Recensement des arguments.	Regrouper les élèves selon leur réponse. En sous-groupes : - les élèves justifient leur choix ; - mener un débat. Collectivement : confronter les arguments, les noter au tableau.		5 min
3. Synthèse	Collectivement : établir ou compléter la synthèse avec les enfants.		5 min

MATÉRIEL (étapes 1)

N'hésitez surtout pas à utiliser des phrases extraites de textes connus des élèves à condition qu'elles présentent les caractéristiques requises. Opposer des phrases par le pronom personnel

Méthode A - Phrases à compléter (intégrer un item « intrus » dans une série de phrases)

le cou le clou la poupée le vélo	les enfants bien l'armoire personne
Julie s'est cassé . . .	Le clown amuse.. .
Je plante.. .	Le clown s'amuse.. .
Ali conduit.. .	Le clown n'amuse.. .

Méthode B	
Phrases	Dessins suggérés à réaliser
- Pour mon anniversaire je vais recevoir un DVD ou un livre. <i>Entoure le dessin qui montre ce que tu as reçu.</i>	Gâteau + livre. Gâteau + DVD. Gâteau + livre +DVD.
- J'ai de la place pour planter des salades ou des poireaux. <i>Entoure ce qui correspond à la phrase 1.</i> - J'ai de la place pour planter des salades et des poireaux. <i>Entoure ce qui correspond à la phrase 2.</i>	Jardin + salades. Jardin + poireaux. Jardin + salades + poireaux.

Méthode C - Pour chaque couple de phrases faire dessiner ou trouver les images qui correspondent.	
- Je maquille la poupée. - Il se brosse les dents. - Elle se lave les pieds. - Coloriez la souris en rose et gris.	Je me maquille le visage. Elle brosse le chien. Il lave sa fille. Coloriez la souris en rose ou gris.

Méthode D - Réponds à la question.
- Lou a fait des bêtises. Il est puni. Il doit copier un texte et rester en classe pendant la récréation. <i>Combien de punitions Lou a-t-il reçues ?</i>
- Lou a fait des bêtises. Il est puni. Il doit copier un texte ou rester en classe pendant la récréation. <i>Combien de punitions Lou a-t-il reçues ?</i>

Méthode E - Trouve l'erreur.	
Dessins à réaliser	Réponses d'élèves. Certaines contiennent des erreurs. Corrige-les.
Dessin d'un garçon sur la plage.	Il va à la plage. Il est sur la plage. Elle va à la plage.
Dessin d'un chat dans l'armoire.	Chat dans l'armoire. Chat sur l'armoire. Chat à côté l'armoire. Chat devant l'armoire.

EXEMPLE DE SYNTHÈSE EN CONSTRUCTION (étape 3)

- Je dois comprendre le sens de la phrase pour identifier le nombre de mots.
- Les petits mots sont importants. Il ne faut pas oublier de les lire et de les écrire :
 - grâce à eux on peut dire si c'est **une** fille **ou** un garçon ;
 - ...

1.2.7. FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES COMPÉTENCES MÉTALINGUISTIQUES EXIGE DES OUTILS QUI PRÉSENTENT DES CARACTÉRISTIQUES PRÉCISES⁹.

LES RÉFÉRENTIELS

Les boîtes à mots (individuel) et les étiquettes (collectif)

Il s'agit d'un outil pertinent dans le cadre de l'apprentissage de concepts liés aux aspects métalinguistiques de la langue. Dès le plus jeune âge, l'accent doit être mis sur l'enrichissement croissant du langage et du vocabulaire des élèves. N'oublions pas que le rôle de l'adulte est essentiel pour aider chaque enfant à enrichir son langage, son vocabulaire. À l'école maternelle, il est important d'aménager un contexte créant une véritable « culture de l'écrit » et de proposer des situations qui permettent de construire un « capital-mots » important, qui sera collectif. En maternel nous parlerons d'étiquettes :

- les étiquettes avec les prénoms qui organisent la vie de classe ;
- le référentiel rassemblant les consignes les plus fréquemment utilisées : découper, coller, colorier... ;
- les étiquettes sur les différentes boîtes de rangement permettant de retrouver le matériel souhaité : ciseaux, pinces, tubes de colle, crayons... ;
- les mots représentant les différents ateliers afin de prendre connaissance des ateliers ouverts, proposés ou obligatoires.

La boîte à mots reprend le « capital-mots » des enfants. Grâce à celui-ci, ils pourront écrire des phrases et jouer à la fois sur la construction du sens du discours et sur la fixation des concepts de « mot » et de « phrase ».

Pour qu'une boîte à mots soit en correspondance avec la finalité poursuivie dans le cadre métalinguistique, il est impératif de prendre certaines précautions :

- les substantifs doivent être séparés de leur déterminant sur chaque étiquette. Concrètement, « la télévision » apparaîtra sous la forme de deux étiquettes distinctes ;
- les mots doivent figurer plusieurs fois dans la boîte ;
- certains mots (notamment les déterminants mais pas exclusivement) peuvent apparaître sur des étiquettes, avec ou sans majuscule, pour qu'ils puissent être utilisés en fonction du contexte particulier de la phrase à présenter ;
- un même mot au singulier et au pluriel se trouve sur deux étiquettes différentes.
- **À l'école maternelle**, il faut observer les mêmes exigences, l'étiquette ne peut pas contenir le mot et son déterminant. Il faut isoler celui-ci en le remplaçant par une étiquette avec soit un schème □ soit un chiffre 1 ;
- les étiquettes sont recto /verso.

En primaire, au recto, écriture cursive et au verso, écriture imprimée.

À l'école maternelle, au recto, écriture cursive et au verso, une illustration.

Des activités à partir de la boîte à mots ou des étiquettes :

- en 1^{re} primaire, chaque enfant possède 2 boîtes personnelles de couleurs différentes. Au début, tous les mots sont dans la boîte rouge, lorsque l'enfant sait les écrire, ils passent dans la boîte verte ;
- s'aider des mots pour décoder un message, une nouvelle recette... ;
- classer les mots selon la longueur, le nombre de lettres ;
- se servir des mots lors d'un atelier d'écriture, pour écrire une phrase, une histoire, une invitation... ;
- s'exercer à écrire des mots que l'on se dicte l'un l'autre (mémoire visuelle).

Dans certaines situations, l'utilisation du « capital-mots » peut être envisagée conjointement avec la dictée à l'adulte et ce, au service de la construction du rapport oral/écrit.

Les affiches (collectif)

Si l'on veut permettre à l'enfant de percevoir clairement le concept de « mot », il sera peut-être intéressant de prévoir un référentiel spécifique (les mots composés d'une seule lettre, les mots composés de 2 lettres, les mots composés de 3 lettres....) permettant de différencier « mot », « phonème », « lettre ».

⁹ Ils sont utilisés habituellement par les élèves.

La langue française est loin de simplifier la vie des apprentis lecteurs-scripteurs.

Exemple : Jean **a** mal **à** la main.

Dans cette phrase, « a » et « à » sont des mots

Le phonème [a] est différent du mot « a » : Jean a mal **à** la main. Je vois et j'entends [a] dans les mots.

La lettre « a » est différente du phonème [a] et du mot « a » : Jean a mal à la **main**. Je vois « a » mais je n'entends pas [a].

Une même graphie peut représenter des concepts (entités linguistiques) différents.

Quelles affiches pourraient illustrer notre propos et faciliter l'apprentissage des élèves ?

Il faut créer 3 types d'affiches :

- l'affiche « MOT » ;
- l'affiche « SYLLABE » ;
- l'affiche « LETTRE ».



Reprenons le **a** de notre exemple.

- C'est un mot dans la phrase : « Jean **a** mal à la main. »
- C'est une syllabe dans les mots : « **a**midon, **av**ion, **avec**. »
- C'est une lettre dans les mots : « **p**apa, **m**al ».

Tous les mots ne se retrouvent pas dans les trois affiches. Seuls les mots d'une lettre présentent cette caractéristique. Par contre, ils sont nombreux à appartenir à deux catégories : la graphie « mon » qui est un mot dans « J'ai une plume à **mon** chapeau » devient une syllabe dans « Que la **mont**agne est belle ».

Le répertoire des homonymes par nombre de lettres

Parallèlement à l'affiche, chaque enfant pourrait posséder un petit carnet dans lequel il répertorierait les mots, en fonction du nombre de lettres qui le composent (cf. dictionnaire des mots croisés).

Le dictionnaire mural

Au sein des classes d'apprentis lecteurs-scripteurs, il est de bon aloi d'exposer aux yeux de tous, les mots du vocabulaire global de la classe. Cette exposition constituant un rappel constant des mots du capital permettra leur mémorisation à court terme. Ces mots sont issus des livres lus, des productions écrites des élèves ou des supports destinés à soutenir l'apprentissage direct de la lecture. Ils sont généralement placés par ordre alphabétique, modalité de classement qui contribue à renforcer la connaissance de l'organisation alphabétique des symboles les plus simples de la langue.

De nouveaux mots sont ajoutés régulièrement, après analyse, par l'enseignant et les apprenants.

Ce référentiel qualifié de **dictionnaire mural** peut être au centre d'une activité de classe quotidienne. En ce sens Cunningham et Moore (2000), cités par Lise Saint-Laurent proposent la démarche qui suit : **« Choisir un mot, l'écrire, analyser son orthographe, classer les mots par catégorie ou par contenu. Ce type d'activités peut être envisagé avec toute la classe ou avec des groupes à l'effectif restreint ».**

L'exposition des mots du dictionnaire mural durant toute l'année assurera leur imprégnation dans le patrimoine cognitif des élèves. En effet, l'élève pourra les rencontrer fréquemment durant une grande partie de l'année, indépendamment, des autres activités proposées en classe.

Outre cette première finalité, le dictionnaire mural pourra également servir de soutien aux élèves lorsqu'ils doivent rédiger. Il conviendra de compléter l'utilisation de ce dictionnaire mural par l'apport de la même banque de mots, présentée sous un format convenant spécifiquement à chaque apprenant. Il faudra concevoir cet outil individuel en insérant des sections propres à chaque lettre de l'alphabet.

Il sera intéressant de faire comparer, par les élèves, le dictionnaire mural et ce que nous avons appelé les affiches, deux supports muraux répondant à des besoins différents.

Pratique de la dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte peut représenter un premier tremplin intéressant dans l'approche du symbolisme de la langue écrite. En effet, lorsque l'enfant dicte et observe l'adulte, il prend conscience de la manière dont apparaissent les mots qui traduisent sa pensée.

Il sera intéressant que l'adulte attire l'attention sur ce qui se passe au moment de la transcription. Il peut lui dire : « Voilà, je vais écrire ce que tu m'as dit et te montrer chaque mot écrit ». L'enfant prendra progressivement conscience de la relation entre l'oral et l'écrit.

En outre, la dictée à l'adulte peut être utilisée dans le cadre de projets inscrits dans des dynamiques d'apprentissages au cœur de multiples domaines de la connaissance (découverte du monde, littérature...). La transversalité des compétences linguistiques apparaîtra donc en filigrane de chaque dictée.

Dans les classes maternelles et même en 1^{re} et 2^e années primaires, elle peut constituer un appui pertinent dans le cadre de l'apprentissage de la lecture/écriture.

Le sujet sera davantage développé dans les outils présentés à la fin de la partie consacrée à la production écrite.

1.3. AU NIVEAU DE LA PHRASE

Ma première grammaire française, ouvrage coécrit par Christian Cherdon et Stéphane Saroléa, définit la phrase :

- à l'écrit, une phrase commence par une majuscule et se termine par un point. La phrase peut aussi se terminer par un point d'interrogation, un point d'exclamation ou par des points de suspension ;
- à l'oral, le ton de la voix qui monte et qui descend (intonation) et deux pauses plus ou moins longues permettent de reconnaître une phrase. Il faut néanmoins nuancer cette définition en ajoutant que d'autres temps de pause peuvent apparaître dans le discours oral sans pour autant marquer une transition entre deux phrases ;
- dès lors, pour préciser davantage le concept, il convient d'ajouter que la phrase forme un tout qui permet de communiquer un message à quelqu'un.

La phrase contient un ensemble de mots mis en ordre selon les règles linguistiques et produit du sens.

1.3.1. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

IDENTIFIER LE NOMBRE DE PHRASES DANS UN PARAGRAPHE DE 2 LIGNES

Question B22 : Indique le nombre de phrases				
Item		Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Omissions
74	Hier, je suis allé me promener. J'ai rencontré la famille de mon ami Sam. J'étais content de les voir. On a parlé de notre métier.	63 % (1 960 élèves)	35 % (1 065 élèves)	2 % (74 élèves)

CONSTATS

- Peu d'omissions, la notion de mot ne pose pas de problème aux élèves.
- 37 % des élèves ne fournissent pas la réponse correcte.
- Un nombre important d'erreurs attendues :
 - la réponse **2** est fournie par 9 % des élèves. Un quart des erreurs est dû à la confusion entre « ligne » et « phrase » (le texte, dans le carnet de l'élève, se présente sur deux lignes). Dans ce cas les élèves se font piéger par un indice superficiel ;
 - les 5 majuscules, autre indice superficiel, ont entraîné 5 % des élèves à répondre **5**, soit 14 % des erreurs ;
 - 175 élèves soit 16 % de ceux ayant commis des erreurs estiment le nombre de phrases entre 24 et 29. Dans ce cas, les élèves ont compté les mots (27 mots composent la phrase)¹⁰.
- Des erreurs qui n'ont pas d'explication patente et qui demandent d'interroger les élèves.
 - Pourquoi 3 phrases pour 7 % des élèves ?
 - Pourquoi 0 phrase pour 40 élèves ?

¹⁰ Seuls 20 élèves donnent le nombre exact de mots, 104 comptent 25 mots (auraient-ils oublié les deux j' de J'ai et J'étais? C'est une hypothèse forte cf. partie mot.

1.3.2. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

DANS UN PARAGRAPHE DE 2 À 3 LIGNES, AJOUTER LES POINTS OU LES MAJUSCULES CORRESPONDANT AUX PHRASES

Question B20 : On a oublié de mettre les points. Ajoute-les.				
Item		Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Omissions
70	Maman offre des fleurs à son amie	49 %	41 %	10 %
71	Elle les met dans un vase	82 %	12 %	6 %

Question B21 : On a oublié les majuscules à certains mots. Souligne les lettres qui doivent être en majuscule.				
Item		Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Omissions
72	un animal est entré dans la chambre à coucher de mon frère.	68 %	26 %	6 %
73	il a eu très peur.	54 %	33 %	13 %

CONSTATS

- Les élèves ne placent pas les points en fin d'une phrase qui ne correspond pas à la fin d'une ligne, la majuscule de la phrase suivante étant donnée (49 % de réussite à l'item 70). Ce score est comparable aux 54 % de l'item 73 dans lequel les élèves devaient souligner la lettre (ou le mot) qui aurait dû prendre une majuscule dans une phrase donnée (le premier mot de la deuxième phrase dans ce cas).
- En règle générale, les enfants indiquent bien le point en fin de phrase, si celui-ci correspond également à une fin de ligne. Parallèlement, ils repèrent bien une majuscule manquante si le début de la phrase coïncide avec le début de la ligne.

QU'EN EST-IL SI ON CROISE LES RÉPONSES AUX QUATRE ITEMS ?

	Majuscule à un (72)	Majuscule à il (73)	Les deux majuscules
Point après vase	60 % BR	48 % BR	43 % BR
Point après amie	40 % BR	38 % BR	34 % BR
Les 2 points	37 % BR	34 % BR	31 % BR

1.3.3. DIFFICULTES RENCONTREES

LES POINTS ET LES MAJUSCULES DANS UNE PRODUCTION D'ÉCRIT

A. Écrire son prénom

Item : 80

89 % des élèves écrivent leur prénom avec une majuscule sans que cette consigne ne soit donnée. C'est un apprentissage qui est maîtrisé, probablement lié aux exigences élevées de la part des enseignants dès le début de l'apprentissage, et à la très grande fréquence d'utilisation.

B. Écrire un titre

Item : 27(majuscule) Question 19 partie 1

Dans cet item également « le point » n'est pas attendu. En effet on ne met pas de point à un titre.

59 % des titres lisibles commencent par une majuscule, soit 30 % de moins que pour le prénom ! L'obligation de toujours mettre une majuscule à un titre doit être enseignée et doit faire partie des règles typographiques de base.

C. Écrire une recette : « La salade de fruits »

Le premier mot commence par une majuscule : 71 % Item : 110

Point à la fin du texte : 64 % Item : 111

Le pourcentage d'élèves qui satisfont aux deux critères avoisine les 57 %.

Visiblement, les élèves n'ont pas encore acquis le réflexe « majuscule – point ».

Ce manque de maîtrise se constate encore en 5^e. Dans la publication *Résultats et commentaires* de cette année, on peut lire, à la page 12, le commentaire suivant :

De manière récurrente, la ponctuation et la construction même des phrases posent problème : penser à mettre des points en fin de phrase, être sensible au fait qu'un enchaînement d'idées non ponctué doit être révisé, sont des compétences à travailler en profondeur durant les deux dernières années du primaire.

La compétence est d'utiliser le point et la majuscule dans ses écrits et sera donc développée par la production d'écrits. Il va falloir rendre les élèves conscients de la notion de phrase comme unité de sens. On travaille bien là au niveau de techniques pour faciliter l'écrit et non sur une micro compétence ou sur une notion (abstraite).

1.3.4. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

CONSTRUIRE UNE PHRASE AVEC DES MOTS DONNÉS

Question B12.1 : Remets les mots dans l'ordre pour faire une phrase.				
Item		Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Omissions
56	été en chaud fait il	76 %	20 %	4 %

Types de réponses :

- été en fai toit il
- il fait et en juillet
- chaud en il fait été
- Il été fait chaud
- /
- il fai chaud en été
- il fait chaud en été
- il fait chaud en été
- il fait chaud en été
- il fait chaud en été.
- il fait chaud en été
- il fait chaud en été

Question B12.2 : Remets les mots dans l'ordre pour faire une phrase.

Item		Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Omissions
57	monte ballon ciel le le dans	59 %	33 %	8 %

Types de réponses :

- /
- monte
- le ballon monte ciel le le dans
- monte-le
- /
- /
- le ballon monte dans le ciel
- le ballon monte dans le ciel
- le ballon monte dans le
- dans le ciel le ballon monte.
- le ballon monte dans le ciel.
- le monte dans le ciel le ballon.

1.3.3. QUELLES SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT PUIS-JE DÉVELOPPER ?

Pour les activités sur les phrases, nous vous renvoyons à des documents produits et diffusés par le Service général du Pilotage du système éducatif.

- Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1^{re} et 2^e primaires, 2007 p. 80-81
<http://enseignement.be/index.php?page=25142&navi=2346>
- Enseignement.be - Les évaluations externes non certificatives - lecture/production d'écrits (février 2007 – 2^e prim à 2^e sec) 2^e primaire p. 72-74.

Des activités qui permettent d'entrer dans l'écriture en travaillant sur l'unité phrase

- Enseignement.be - Les évaluations externes non certificatives - lecture/production d'écrits (février 2007 – 2^e prim à 2^e sec) 2^e primaire p. 79.

2

PRODUCTION D'ÉCRIT

« Partir, c'est mourir un peu. Écrire c'est vivre davantage. »

André Comte-Sponville

Comme nous l'avons évoqué précédemment, **l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture** sont indissociables et doivent être envisagés dans une même perspective : la maîtrise de la langue écrite comme manifestation objective du discours oral.

« Écrire plus, c'est aussi lire plus. Écrire mieux, c'est aussi lire mieux. »

Dans le cadre des « Pistes didactiques » proposées pour la lecture, nous avons envisagé une approche métalinguistique de la langue et de ses fonctionnements en insistant sur le fait que ces connaissances influencent considérablement l'apprentissage de la lecture.

La maîtrise des concepts de « mot » et de « phrase » est également fondamentale si l'on veut espérer que l'enfant puisse s'exprimer correctement dans le cadre de ses productions écrites. L'ensemble des pistes proposées au plan métalinguistique est à prendre en considération dans le cadre de l'apprentissage de la lecture et de l'apprentissage de la production d'écrit.

En 2007, sur la base de l'évaluation d'un texte à structure narrative, le groupe de travail de l'époque avait proposé une approche générale de la production écrite, en abordant notamment les difficultés à initier des activités de ce type dans les classes. Une approche didactique de l'écriture avait été abordée de manière quasi exhaustive. Vous trouverez l'ensemble de ces informations aux pages 63 à 91¹¹. Nous vous invitons vivement à vous réapproprier celles-ci afin que les propositions faites par le groupe de travail de cette année s'intègrent harmonieusement et que l'ensemble constitue un outil efficace.

Cette année, en production d'écrit, le choix du groupe de travail s'est porté sur la rédaction d'un discours injonctif : une recette.

¹¹ Le document *Pistes didactiques 2007* peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26308>

DES CONSTATS

- En ce qui concerne la rédaction de la recette de la salade de fruits, les enseignants ont qualifié la tâche d'« adaptée » à « difficile ».
- 71 % des élèves ont produit un texte lisible, c'est-à-dire, un écrit déchiffrable et qui a du sens.
- Parmi ces élèves :
 - 8 % d'entre eux n'ont pas écrit une recette ;
 - 7 % d'entre eux n'ont écrit que le début et la fin de la recette ;
 - 25 % d'entre eux ont écrit 3 ou 4 actions dans l'ordre chronologique ;
 - 54 % d'entre eux ont rédigé l'ensemble des actions dans l'ordre chronologique ;
 - 6 % d'entre eux ont commis une erreur dans la recette.

Compte tenu de ces constats, nous proposons des *Pistes didactiques* autour du discours injonctif, sur ses marques textuelles et linguistiques.

Néanmoins, avant d'aborder plus en détail ce type d'écrit, il convient de revenir brièvement sur l'acte d'écrire

« *L'art d'écrire est avant tout de se faire comprendre.* »

Eugène Delacroix, artiste peintre

2.1. DU CÔTÉ DES SOCLES DE COMPÉTENCES

En termes de maîtrise de la langue française, la production d'écrit s'érige en tant qu'objet idéal d'apprentissage et d'évaluation. En effet, elle implique l'intégration d'un vaste ensemble de compétences au seul bénéfice de la formulation d'un discours porteur de sens.

Le document *Socles de compétences* précise les compétences à faire développer :

2.1.1. DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

« La langue française est la première clé qui s'offre à l'enfant pour accéder à l'ensemble des domaines de l'apprentissage... »

- **Des démarches mentales (gestion de l'information)**
 - Saisir l'information (connaissances - codes - langages - recherche).
 - Traiter l'information (relire - analyser - dégager des essentiels - formuler des hypothèses - reformuler - résumer).
 - Mémoriser l'information.
 - Utiliser l'information.
 - Communiquer l'information.
- **Des manières d'apprendre (gestion de l'activité)**
 - Porter un regard métacognitif sur les savoirs, les façons de faire.
 - Planifier et gérer le temps.
 - Utiliser des référentiels.
 - Recourir aux divers outils (ordinateur...).
- **Des attitudes relationnelles (gestion des relations)**
 - Se connaître, prendre confiance.
 - Connaître les autres et accepter les différences.

2.1.2. DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES : « PRODUIRE DES MESSAGES PORTEURS DE SENS »

Planification	Mise en texte		Publication
Définir la situation de communication Orienter son écrit en fonction : <ul style="list-style-type: none"> - de l'intention générale ; - du scripteur ; - du récepteur ; - du modèle envisagé. Élaborer des contenus Rechercher, inventer des idées	Le texte Assurer l'organisation et la cohérence : Organisation <ul style="list-style-type: none"> - modèles ; - paragraphes ; - anaphores ; - organisateurs textuels ; - systèmes de temps. Cohérence <ul style="list-style-type: none"> - thème ; - relations. 	Les unités grammaticales <ul style="list-style-type: none"> - structures de phrases ; - ponctuation ; - orthographe. Les unités lexicales <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire ; - orthographe. 	La présentation <ul style="list-style-type: none"> - mise en page ; - graphie ; - illustrations.

2.2. DU CÔTÉ DE L'ACTE D'ÉCRIRE

2.2.1. LES COMPOSANTES DU « SAVOIR RÉDIGER »

La rédaction d'un texte, quel que soit le type envisagé, nécessite le croisement de savoirs et de savoir-faire qui se déclinent en trois composantes :

- la prise en compte des consignes (capacité de lecture). L'apprenant doit percevoir clairement ce qui est attendu de lui. Son niveau de compétence en lecture peut interférer de manière significative avec les attentes en matière de production écrite ;
- les savoirs sur le contenu - la situation - les outils (langagiers, sociaux). L'apprenant doit maîtriser un certain nombre de savoirs inhérents au sujet envisagé. Faute d'un niveau de connaissance minimum atteint par l'enfant, des référentiels devront être proposés ;
- les savoirs sur la production. L'apprenant doit tendre vers une certaine maîtrise du processus rédactionnel.

2.2.2. LES COMPOSANTES DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL

- **Les composantes pragmatiques**

- Qui écrit ?
- À qui ?
- Dans quel but ?
- Pour quelles raisons ?

- **Les composantes textuelles**

- Le genre de texte.
- Les grandes parties : l'organisation des idées.

- **Les composantes syntaxiques et lexicales**

- La cohérence sémantique (la progression du thème).
- La cohésion textuelle (anaphores - organisateurs - temps verbaux).
- Le lexique.
- L'orthographe.

2.2.3. LE PROCESSUS D'ÉCRITURE

Le processus d'écriture peut se décliner en trois types d'opérations : la planification, la mise en texte et la révision. La conjugaison de l'ensemble de ces opérations conduit à la publication de l'écrit et à son contrôle. Il convient d'insister sur le fait que, dans le cas particulier d'une recette, le terme « contrôle » ne renvoie pas seulement au contrôle purement scolaire de l'écrit. Le contrôle est effectué par le destinataire du message qui réalise la recette. Le résultat obtenu permet d'évaluer la qualité du message produit.

2.2.4. TYPES D'OPÉRATIONS ET LEURS FONCTIONS

À chacune des trois phases du processus correspondent des opérations spécifiques dans leur fonction. Chaque fonction s'exerce sur des objets et est donc susceptible de poser un problème d'écriture. Le tout s'inscrit entre des choix à faire et des contraintes à respecter.

Savoir planifier

• Gérer l'interaction pragmatique

- Contextualiser le projet d'écriture

Il s'agit d'établir la relation entre l'écrit et son contexte d'écriture en :

- identifiant la relation énonciateur - destinataire,
- définissant l'enjeu (pour quelle raison et dans quel but écrit-on ?).

- Choisir une stratégie discursive

L'écrit découle de l'intention de l'auteur (informer - convaincre - ...) et du destinataire.

Il convient donc d'effectuer :

- le choix du type de discours (enjoindre...);
- le choix du support le plus adapté à la démarche.

• Gérer l'objet sémantique

- Créer le référent

Construire un écrit impose une explication des éléments envisagés :

- définir une perspective d'analyse (que dire du référent) ;
- élaborer le référent (choix du scripteur).

• Construire un schéma textuel

- Recourir à une macrostructure (structure d'une recette, par exemple) pour :

- organiser les informations ;
- hiérarchiser celles-ci.

Savoir mettre en texte

C'est la gestion du « quoi dire » au « comment écrire ».

C'est la gestion du morphosyntaxique.

- **Structurer le texte**, c'est définir les blocs d'information : paragraphes et / ou organisateurs textuels.
- **Assurer la progression entre les phrases**, c'est garantir le réseau anaphorique et les modalités verbales.
- **Rédiger des phrases**, c'est opérer l'ajustement morphosyntaxique et assurer les normes de graphie.
- **Modaliser**, c'est affiner les rapports énonciateur / texte (implication - distance - ...).

Savoir réviser

• **Relire**, c'est être critique pour vérifier l'adéquation au projet d'écriture. Deux axes sont à envisager :

- une relecture sémantique pour vérifier la cohérence (pas de contradiction) et la cohésion (les liens entre les phrases) ;
- une relecture morphosyntaxique : l'orthographe et la grammaire.

• **Réécrire**, c'est mettre en texte d'une autre façon, compte tenu de la relecture.

À la suite de cette approche globale de l'acte d'écrire, centrons notre attention sur le discours injonctif qui s'est retrouvé, cette année, au cœur de l'évaluation.

2.3. LE DISCOURS INJONCTIF

POUR QUELLES RAISONS FAIRE PRODUIRE UN DISCOURS INJONCTIF ?

Dès son plus jeune âge, avant de savoir parler, lire et écrire, et bien avant de fréquenter l'école, l'enfant est confronté à divers discours, des discours qui traduisent les intentions de l'émetteur. Ces intentions sont donner du plaisir, informer, enjoindre et persuader.

*« Chut ! » - « Dors ! » - « Mange ! » - « Donne-moi un bisou ! »...
disent toutes les mamans et tous les papas à leur enfant.*

Si au départ, l'enfant n'est qu'un récepteur attentif, il devient très vite (mais progressivement) un producteur d'injonctions :

- « Arrête ! » dira un grand frère à son petit frère ;
- « Viens jouer avec moi ! » dira une petite sœur.

Au-delà des interpellations, lors d'interactions verbales orales (familiales, amicales...), le discours injonctif se décline en d'autres genres différents :

- des consignes pour jouer à... ;
- des consignes pour réaliser quelque chose ;
- des consignes pour bien se conduire quelque part...

Tout au long de sa vie, chaque apprenant, chaque homme sera confronté à la compréhension et à la production de messages injonctifs. Il sera donc toujours amené à leur donner du sens et à produire de tels discours. C'est entre des droits et des devoirs qui se traduisent par des ordres et des consignes qu'il participera à un « vivre ensemble responsable et solidaire, à la construction d'une société démocratique plus juste ».

POUR QUELLES RAISONS PROPOSER UNE RECETTE ?

Dès l'école maternelle, le jeune apprenant est invité (n'est-ce pas une injonction ?) à réaliser un potage, des crêpes, une salade de fruits, un bricolage à l'occasion de la fête des mamans.

Ce genre d'injonction (dire à autrui ce qu'il faut faire pour réaliser quelque chose) se dit et s'entend, se lit et s'écrit, dans des situations de communication particulières.

La recette, de par son usage social très répandu dans toutes les cultures, a pris une forme que l'on identifie aisément (par sa structure écrite ou par ses spécificités lorsqu'elle est oralisée).

2.3.1. QUEL EST L'OBJET D'APPRENTISSAGE ?

UN NŒUD DE PROBLÈMES

L'expression « texte injonctif » n'a pas toujours été d'usage courant à l'école. Elle est entrée dans la terminologie usuelle du cours de français, notamment via le référentiel *Socles de compétences*, dans lequel il est question de l'intention d'« enjoindre » (p. 11) et de « texte à dominante injonctive » (p. 16).

Parler de l'intention d'enjoindre, c'est envisager l'objet verbal (constitué par une suite de mots) comme le message que quelqu'un adresse à autrui. C'est l'envisager comme « discours ». C'est se poser les questions : qui s'adresse à qui ? Dans quelles circonstances ? Dans quel but ?

Parler de « texte », c'est envisager l'objet verbal sans tenir compte de la situation de communication, autrement dit sans se poser les questions ci-dessus.

En toute rigueur, il faudrait renoncer à l'expression « texte injonctif » et lui préférer « **discours injonctif** ».

Depuis bien longtemps (Jakobson, 1963), on compte la « fonction injonctive » (« conative », dit Jakobson) au nombre des six fonctions du langage. L'injonction peut servir, entre autres, à « *orienter le comportement du récepteur dans le sens indiqué par l'énoncé* » (Riegel et al., 2009, p. 5), « *notamment au moyen de l'impératif et des tournures directives équivalentes* », ajoutent les auteurs de la *Grammaire méthodique du français* (id., ibid.).

Il est important de retenir que tout ce qui concrétise la fonction injonctive porte sur une ou des action(s) à venir que, généralement, un tiers doit accomplir ou ne pas accomplir.

Il est fondamental de garder cela à l'esprit car les élèves n'accèdent que progressivement à ce stade de développement cognitif qui permet de prendre un maximum de distance par rapport à ce que l'on fait soi-même :

- **rendre compte du faire par le dire ;**
- **projeter quelque chose qui est à faire au moyen de la langue ;**
- **imaginer que cette chose est à faire par autrui ;**
- **dire à autrui ce qu'il doit faire.**

Le problème se complique du fait que le verbe « enjoindre », le nom « injonction » et l'adjectif « injonctif » ne font pas partie du vocabulaire commun. Par contre, le verbe « ordonner » ainsi que le nom « ordre » sont, eux, d'usage courant, et les dictionnaires donnent « ordonner » (mais aussi « intimer », « prescrire », « imposer », « prescrire », « sommer ») comme synonyme d'« enjoindre », et « ordre » (mais aussi « commandement », « sommation ») comme synonyme d'injonction. Suffirait-il donc de remplacer « injonction » par « ordre » et « enjoindre » par ordonner ?

Ce n'est pas si simple ! Certains « textes injonctifs » ne sont pas, à proprement parler, des discours qui « ordonnent ». Que l'on songe, par exemple, au genre de la recette ou à celui de l'itinéraire, que les maîtres envisagent volontiers : ces genres discursifs qui orientent incontestablement le comportement du récepteur sont bien différents de celui du règlement. L'utilisateur d'une recette ou d'un itinéraire n'a pas le sentiment de recevoir des ordres, seulement des recommandations ; le lecteur d'un règlement, par contre, peut avoir, lui, ce sentiment de recevoir un ordre.

L'usage ordinaire complique encore bien plus les choses si l'on songe à des demandes comme celles-ci : « Explique-moi comment je dois faire pour arriver chez toi. » La personne qui répond à cette demande énonce, dans l'esprit de celui qui la formule, une explication et non une injonction dans le sens attesté par les dictionnaires.

Qu'il puisse y avoir des affinités entre l'intention d'enjoindre et la structure explicative, des affinités entre le discours injonctif et le texte explicatif, cela n'est pas contestable. Mais une explication peut porter sur ce qui a **été fait** comme sur ce qui **est à (ne pas) faire** et **une injonction concerne exclusivement ce qui est à (ne pas) faire**.

En outre, il n'est pas si rare d'entendre ou de dire : « Je vais te raconter ou te décrire comment tu dois faire pour réussir ton gâteau. » L'injonction est alors en danger d'être confondue avec la narration ou la description qui sont non pas des types de discours (distingués sur la base de l'intention) mais des types de textes (distingués sur la base de la structure, de l'organisation).

Il est donc fondamental que les enseignants, quand ils abordent les discours injonctifs, perçoivent clairement les cinq points suivants :

1. **ce sont des discours qui visent à faire faire quelque chose ou à empêcher que quelque chose ne soit fait ;**
2. **ce sont des discours que différencient les normes ou les conventions de genres : la recette, le règlement, le mode d'emploi, etc. ;**
3. **celui qui énonce un discours injonctif n'est pas toujours en position d'ordonner et le destinataire n'estime pas toujours recevoir un ordre ;**
4. **le choix de ne pas agir conformément au discours injonctif peut engendrer des conséquences fâcheuses ;**
5. **les façons courantes de parler des discours injonctifs sèment la confusion, or il est difficile de s'en garder, surtout lorsqu'on communique avec de jeunes élèves.**

QUELS SONT LES PRINCIPAUX GENRES FORMELS DU DISCOURS INJONCTIF ?

La recette, l'itinéraire, la notice de montage, le mode d'emploi, le règlement (d'un jeu, de classe, d'ordre intérieur), le recueil de lois, etc.

LES PHRASES INJONCTIVES ET LES PHRASES À L'IMPÉRATIF

Toute injonction n'est pas un texte, c'est-à-dire une suite de phrases présentant une cohésion suffisante pour être perçue comme formant un tout de sens. Dans les échanges oraux de la vie quotidienne, beaucoup d'injonctions n'excèdent pas la dimension de la phrase.

Par ailleurs, toute phrase injonctive n'est pas une phrase de type impératif. L'acte d'enjoindre, l'acte visant à faire faire peut être accompli indirectement au moyen d'une phrase de type assertif (ou déclaratif), au moyen d'une phrase de type interrogatif, ou encore au moyen d'une interjection. Par exemple, un locuteur se trouvant en position supérieure peut dire à son subalterne :

*Vous me ferez ce travail pour demain.
Vous venez dans mon bureau ?
Assez !*

DES DISTINCTIONS POSSIBLES À L'ÉCOLE FONDAMENTALE

- Des discours injonctifs pour réaliser un objet (recette, bricolage).
- Des discours injonctifs pour effectuer un déplacement (itinéraire).
- Des discours injonctifs pour régler des activités de loisir (règles d'un jeu).
- Des discours injonctifs pour régler l'interaction sociale (règlement de classe), etc.
- Des phrases injonctives dans des échanges à l'intérieur de la cellule familiale (avec les parents, la fratrie).
- Des phrases injonctives dans des échanges scolaires (avec les enseignants, les condisciples).
- Des phrases injonctives dans les échanges de la vie extrascolaire, hors du cadre familial (avec des personnes inconnues ou connues, en position haute ou en position basse), etc.

QUELLES SONT LES CARACTÉRISTIQUES DES GENRES DU DISCOURS INJONCTIF ?

- Tout discours injonctif a **pour but d'orienter l'action ou l'interaction d'autrui**, mais les choses à faire faire (ou celles qui ne doivent pas être faites) peuvent être très différentes et à ces différences correspondent des caractéristiques génériques distinctes. Ainsi un plan de montage détaillera-t-il souvent le contenu du kit avant d'énumérer les actions à accomplir, ce que l'on ne trouvera évidemment pas dans un itinéraire.
- Tout discours injonctif présente une organisation, mais, une fois encore, ce sont les différences entre les actions à (ne pas) accomplir qui entraînent des organisations diverses. Par exemple un itinéraire aura une organisation chronologique alors qu'un règlement d'ordre intérieur aura une organisation énumérative.
- Tout discours injonctif présente **des caractéristiques linguistiques**, mais, selon le genre, voire dans les limites d'un même genre, les marques de l'énonciation (les pronoms de la première et de la deuxième personne, notamment), les formes syntaxiques et les connecteurs chronologiques peuvent être très variés. Que l'on songe, par exemple, à ces recettes qui s'écrivent tantôt avec des phrases de type assertif (« Vous coupez les tomates en quatre »), tantôt avec des phrases de type impératif (« Coupez les tomates en quatre »), tantôt avec des phrases à l'infinitif (« Couper les tomates en quatre »).
- La plupart des discours injonctifs, étant censés rendre possible la (non)réalisation, par n'importe qui, d'une action ou d'une interaction, évite en principe toute équivoque (il n'y a pas moyen de comprendre d'une manière ou d'une autre) et toute incomplétude (il n'y manque rien qui pourrait compromettre la réalisation de ce qui est à faire). Dans le meilleur des cas, il se caractérise par des choix qui assurent **une lisibilité typographique** (puces, numéros) et **une lisibilité linguistique** maximales et il prévient les difficultés de compréhension du message verbal en complétant ce dernier par un message non verbal (plan, schéma, dessin, etc.).

POUR QUELLE RAISON ATTIRER L'ATTENTION DES APPRENANTS SUR DES GENRES ET LEURS CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES ?

La connaissance de schémas textuels (représentations mentales des « propriétés » des textes progressivement construites par les apprenants) constitue une aide :

- dans les activités de compréhension, comme facilitateurs, dans les moments de sélection et d'organisation des informations ;
- dans les activités rédactionnelles, comme facilitateurs dans les moments de planification (conception – organisation) et de mise en texte (progression thématique, choix syntaxique, choix lexicaux).

DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE À ENSEIGNER

Le référentiel *Socles de compétences* enjoint d'enseigner la langue comme instrument de communication, de manière à développer des compétences communicationnelles.

C'est bien le discours (et non le texte) injonctif qu'il convient d'envisager et ce sont, dans ce discours, les facteurs potentiels de réussite ou d'échec de l'acte de communication qu'il faut cerner prioritairement.

Le point de départ des activités de compréhension (lecture, écoute) ou de production (écriture, prise de parole) devrait, par conséquent, toujours être une prise en considération de la situation de communication.

1. Qui s'adresse à qui ?
2. Pour lui faire faire (ou pour l'empêcher de faire) quoi ?
3. Dans quelles circonstances (si elles ont de l'importance) ?
4. Selon les normes de quel genre formel (si le respect de telles normes est exigé) ?

La réponse à la première de ces questions - « **Qui s'adresse à qui ?** » - doit tenir compte de l'inégalité cognitive et/ou de l'inégalité sociale de l'énonciateur (celui qui produit le discours) et du destinataire (celui à qui le discours est destiné). La personne qui enjoint de (ne pas) faire quelque chose fonde son droit d'enjoindre sur un savoir supérieur ou sur une position supérieure à celui ou à celle du destinataire.

Quelques exemples

- Je fournis un itinéraire parce que je sais comment aller d'un lieu X à un lieu Y et parce que mon destinataire l'ignore.
- J'édicte un règlement parce que ma position m'autorise à imposer un comportement à autrui dans telle ou telle circonstance.
- Inversement, je prie quelqu'un qui occupe une position plus haute que la mienne de (ne pas) se comporter comme ceci ou comme cela.

Étant donné ces inégalités (cumulables), le discours injonctif comporte des marques des positions respectives de l'énonciateur et du destinataire : des marques de l'adaptation à quelqu'un qui en sait moins que vous, des marques de la prise en considération des situations sociales qu'occupent respectivement les acteurs de la communication. L'absence des marques adéquates constitue un risque d'échec de l'acte de communication.

La réponse à la deuxième question « **Pour lui faire faire ou pour l'empêcher de faire quoi ?** » va déterminer l'ampleur du discours injonctif. Ce dernier, nous l'avons vu, peut tenir en une seule phrase ou en requérir plusieurs, enchaînées de manière à donner au destinataire le sentiment qu'elles forment un tout de sens, autrement dit un texte. Dans ce dernier cas, l'enseignant peut attirer l'attention sur la structure (l'organisation) de ce texte : les phrases ou les groupes de phrases entretiendront des rapports tantôt étroits (d'ordre chronologique), tantôt lâches au point de rendre possible leur interversion.

La réponse à la troisième question « **Dans quelles circonstances ?** » n'a d'intérêt que si celles-ci constituent un facteur de réussite ou d'échec de l'acte de communication et si elles ont une influence sur le discours. Songeons par, exemple, aux circonstances dont doit tenir compte la personne qui fournit un itinéraire à un touriste arrêté à un feu dont le passage au vert est imminent...

La réponse à la quatrième question « **Selon les normes de quel genre formel ?** » implique que l'on considère un discours injonctif ayant la dimension d'un texte et non celle d'une phrase. Les normes variant d'un genre à l'autre, l'enseignant ne peut mieux faire que donner à observer des spécimens du genre qu'il veut étudier.

2.3.2. LA RECETTE

- Elle présente souvent **trois blocs verbaux** (généralement assortis d'une image). **Le premier et le deuxième sont des listes de mots** qui font état des ingrédients et du matériel nécessaires à la réalisation. **Le troisième bloc est lui un texte** qui énumère chronologiquement les étapes de la réalisation, quitte à signaler que deux opérations peuvent ou doivent s'accomplir en même temps (« Pendant que blondissent les échalotes, préparez... »).
- L'auteur use généralement de la forme familière ou de la forme polie de la deuxième personne soit dans **des phrases de type impératif** (auquel cas le pronom est « avalé » par la désinence verbale), soit dans **des phrases de type assertif** (« Pendant que les échalotes blondissent vous préparez... »). Il peut arriver, mais c'est rare, que la forme polie de la deuxième personne soit remplacée par le pronom indéfini (« Pendant que les échalotes blondissent, on préparera... »). Par contre, il n'est pas rare de rencontrer un troisième choix, plus impersonnel impliquant la phrase à l'infinitif (« Pendant que les échalotes blondissent, préparer.... »). Dans les trois cas, le « je » de l'énonciateur disparaît.
- L'auteur recourt volontiers à **des sortes de balises typographiques** (puces, numéros) pour indiquer clairement les étapes de la réalisation.
- L'auteur utilise **le vocabulaire technique de l'art culinaire** (déglacer, passer au chinois, fatiguer une salade, préparer une brunoise, une duxelles, etc.), ce qui peut poser des problèmes de compréhension et l'inciter à fournir des équivalents d'usage plus courant.

QUELLES SONT LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS QUE DOIT APPRENDRE À SURMONTER L'ÉLÈVE QUI PRODUIT UN DISCOURS INJONCTIF ?

- Les premières ont trait à la prise de distance par rapport à l'action. Plus il est jeune, plus l'enfant colle à ce qu'il fait et moins il est capable de se le représenter comme étant à faire. Il s'agit d'un **problème de conceptualisation**.
- Les deuxièmes sont relatives à la prise en compte du destinataire, de sa différence cognitive et de sa position sociale. Plus il est jeune, plus l'enfant peine à imaginer ce qui est à faire par autrui et à adapter son propos à un tiers. C'est un **problème de décentration**.
- Les troisièmes concernent la distribution sur l'axe chronologique de ce qui est à faire. Nous sommes face à un **problème de linéarisation**.
- Les quatrièmes se rapportent à la mise en mots, en phrases, en texte de ce qui a été imaginé comme étant à faire par autrui. Il s'agit d'un **problème de textualisation**.

Étant donné toutes ces difficultés, il n'est pas étonnant que les discours injonctifs des élèves (surtout ceux des plus jeunes) présentent les maladresses suivantes :

- flottement énonciatif : passage de la deuxième personne à la première, d'un système de temps linguistiques à un autre ;
- inadaptation énonciative aux caractéristiques cognitives et sociales du destinataire ;
- incohérence sémantique par manque de mention d'actions indispensables ;
- défaut de cohésion textuelle : insuffisance des facteurs d'enchaînement des phrases ;
- imprécision dans la désignation des actions et des objets.

OBSERVONS QUELQUES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES RÉALISÉES LORS DE L'ÉVALUATION EXTERNE

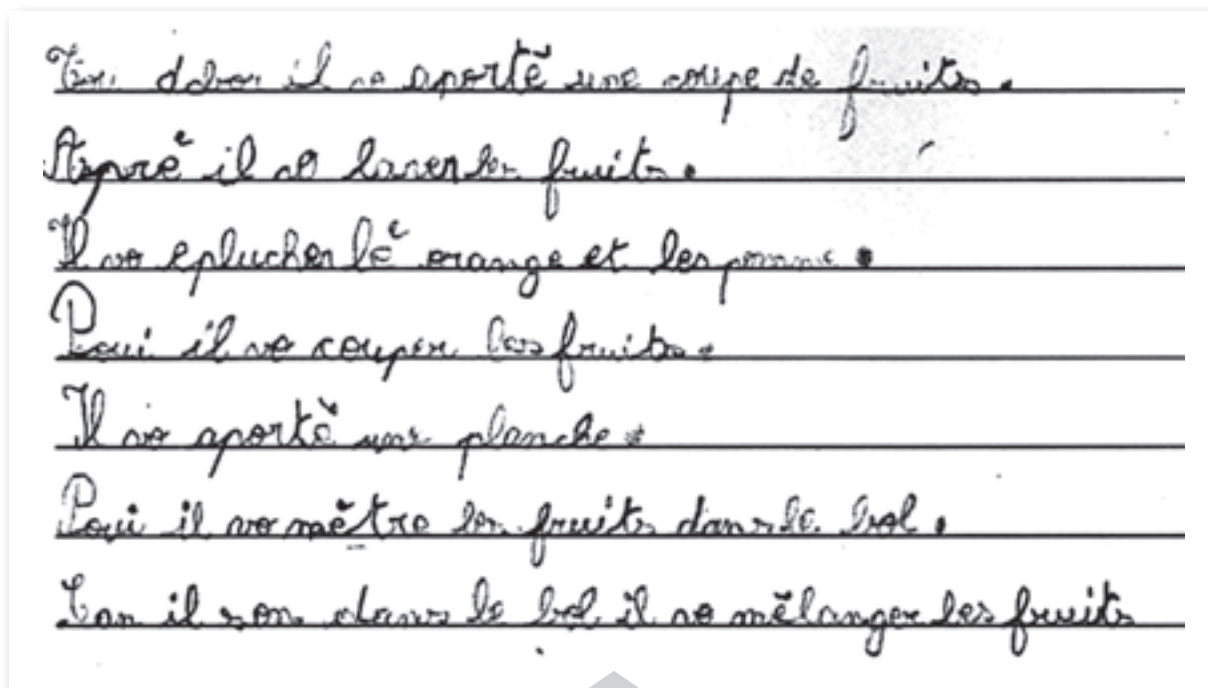
Consigne donnée aux élèves :

- Tu souhaites réaliser une salade de fruits.
- Observe les images de la recette.
- Écris comment il faut faire cette salade de fruits.

La salade de fruits



La remédiation peut s'envisager selon diverses modalités (individuellement, par groupes de besoins...).



- **Au niveau de l'organisation**

Le texte n'est pas organisé de manière adéquate en fonction de l'intention poursuivie et du genre de texte attendu :

- au niveau des ustensiles ➔ établir la liste ;
- au niveau des ingrédients ➔ établir la liste et indiquer les quantités de fruits à utiliser ;
- au niveau des actions à effectuer ➔ ordonner les opérations : faut-il tout laver avant d'éplucher ? L'étape « laver les fruits / certains fruits » doit-elle obligatoirement être réalisée avant l'étape « éplucher les fruits / certains fruits » ? La logique du bon sens doit prévaloir.

- **Au niveau de la mise en texte**

- L'élève a produit un texte en « il ». Il est davantage dans une description des actions. L'apprenant ne donne pas d'injonction à autrui (problème de décentration).
- Le temps verbal choisi n'est pas conforme aux usages habituels.
- Le choix des organisateurs (ici, le passage à la ligne suivante) peut être amélioré en usant de marques typographiques (des puces ou des numéros) mais également en utilisant certains organisateurs textuels (problème de textualisation).
- Le texte présente de nombreuses erreurs orthographiques à corriger (problème d'orthographe).

On épluche les fruits. On découpe les fruits. Les fruits
en mes dans un bol. On mélange les fruits.
Les fruits on rince à l'eau.
Après on met les fruits dans un plat

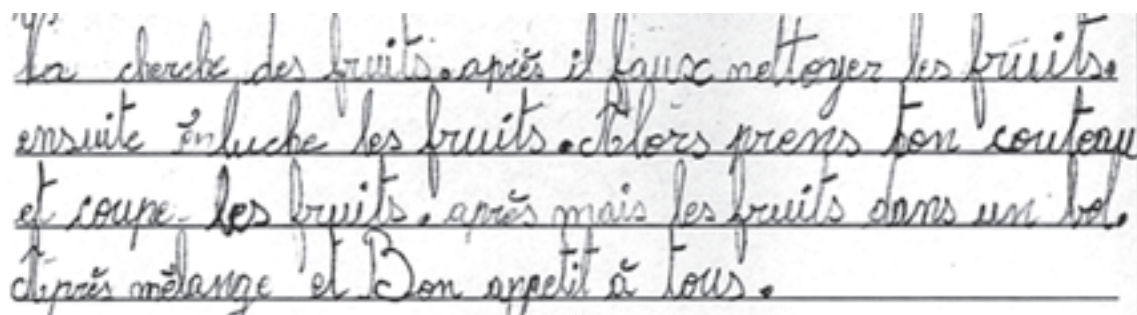
- Au niveau de l'organisation

Le texte n'est pas organisé de manière adéquate en fonction de l'intention poursuivie et du genre de texte attendu :

- au niveau des ustensiles ➔ établir la liste ;
- au niveau des ingrédients ➔ établir la liste et indiquer les quantités de fruits à utiliser ;
- au niveau des actions : choix incomplet, ordre inexact (**problèmes de conceptualisation et de linéarisation**).

- Au niveau de la mise en texte

- La présentation générale ne s'inscrit pas dans les formes habituelles du genre « recette ».
- L'élève a produit un texte en « on ». Il est davantage dans une description des actions (**problème de décentration**).
- Le choix des organisateurs peut être amélioré sur le plan typographique par l'utilisation de puces ou de numéros mais également par un choix d'organisateur textuels variés (**problème de textualisation**).
- Le temps verbal (présent de l'indicatif) est parfois utilisé. Le maître doit préciser ses attentes.
- Les répétitions du substantif « fruits » peuvent peut-être être évitées en variant les reprises anaphoriques.
- Le texte présente de nombreuses erreurs orthographiques à corriger (**problème d'orthographe**).



"4"
On cherche des fruits, après il faut nettoyer les fruits,
ensuite on luche les fruits. Alors prends ton couteau
et coupe les fruits, après mets les fruits dans un bol,
après mélange et Bon appétit à tous.

- **Au niveau de l'organisation**

Le texte n'est pas organisé de manière adéquate en fonction de l'intention poursuivie et du genre de texte attendu :

- au niveau des ustensiles ➔ établir la liste ;
- au niveau des ingrédients ➔ établir la liste et indiquer les quantités de fruits à utiliser ;
- au niveau des actions : choix incomplet, présence d'actions peu utiles dans le discours comme « va chercher » (**problèmes de conceptualisation et de linéarisation**).

- **Au niveau de la mise en texte**

- La présentation générale ne s'inscrit pas dans les formes habituelles du genre « recette ».
- Le choix des organisateurs peut être amélioré sur le plan typographique par l'utilisation de puces ou de numéros mais également par un choix d'organisateur textuels variés (**problème de textualisation**).
- L'apprenant construit son écrit en utilisant majoritairement des phrases impératives mais fait un passage par « il faut que... ». L'usage veut que le temps verbal soit utilisé de façon exclusive au sein d'un même texte.
- Les répétitions du substantif « fruits » peuvent peut-être être évitées en variant les reprises anaphoriques.
- Le texte présente de nombreuses erreurs orthographiques à corriger (**problème d'orthographe**).

QUE PEUT-ON DIRE SUITE À L'ANALYSE DE CES COPIES ?

- Les apprenants concernés ne semblent pas avoir été suffisamment sensibilisés aux marques textuelles et linguistiques de ce genre d'écrit. Il est donc nécessaire d'observer des écrits de ce genre, de comparer les copies produites avec des écrits réalisés par des pairs mais également avec des écrits sociaux construits sur la même macrostructure (une recette, un plan de réalisation).
- À partir de ces analyses et de ces confrontations, il convient de dégager les éléments caractéristiques du discours injonctif tant au niveau textuel qu'au niveau syntaxique :
 - l'organisation des différents blocs d'informations (ustensiles, ingrédients, actions) ;
 - l'organisation typographique ;
 - la forme des phrases à utiliser (promouvoir une seule forme pour la cohérence de l'écrit) ;
 - un mode et un temps verbal (promouvoir l'exclusivité d'un temps – en-dehors des problèmes de concordances des temps. Par exemple, la simultanéité).
- Un travail sur les anaphores doit également être envisagé, essentiellement centré sur le substantif récurrent (les fruits).
- Les erreurs orthographiques issues du champ lexical peuvent être traitées en recourant à un référentiel spécifique en lien avec cette recette.
- Les erreurs grammaticales doivent être inventoriées afin de dégager des régularités qui conduiront à un travail spécifique, lors d'activités « décrochées » de grammaire.

Au-delà de la recette, le discours injonctif permet d'aborder des sujets variés et peut donc être travaillé régulièrement. La confrontation répétée à ce type d'écrits, associée à la création de référentiels pertinents et cohérents, permettra à l'apprenant de construire son rapport à l'écrit et à sa fonction de communication.

Pour concrétiser notre réflexion, nous vous proposons maintenant une approche intégrée de la recette à l'intérieur du discours injonctif lui-même replacé dans le contexte d'une démarche globale de production d'écrit.

Une démarche de production d'écrit...	appliquée au texte injonctif...	illustrée par la recette culinaire
1. Rencontrer des écrits pour...	rencontrer des écrits injonctifs	rencontrer des genres « recette »
<p>Mettre en évidence leurs caractéristiques en les observant, en les analysant et en les comparant avec d'autres types de textes (selon les intentions).</p> <p>Ces caractéristiques concernent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'organisation ; - les différentes parties de l'écrit ; - les illustrations éventuelles et leur rôle ; <p>- Lexique.</p> <p>- Grammaire.</p> <p>- Types et formes de phrases.</p> <p>- Structure de phrases.</p> <p>- Temps et mode de conjugaison.</p>	<p>Mettre en évidence leurs caractéristiques en les observant, en les analysant et en les comparant avec d'autres genres de textes : recette, fiche de bricolage, règlement de jeux, mode d'emploi, expérience, trajet...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le texte est subdivisé en différentes parties : une partie où le texte présente un enchaînement d'injonctions, une énumération d'actions à effectuer et une (ou deux) autres qui présentent une liste quantifiée. - La chronologie des actions est essentielle ou partiellement importante. - Fréquence de verbes d'action. - Champs lexicaux en rapport avec le domaine envisagé. - Présence d'adverbes. - Phrases impératives. - Phrases assertives (vous coupez...). - Propositions infinitives. - Habituellement, emploi de l'impératif ou de l'infinitif. - Exceptionnellement, utilisation d'expressions d'obligation (il faut, on doit...). 	<p>Mettre en évidence les caractéristiques en observant, en analysant et en comparant différentes recettes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plusieurs espaces distincts : <ul style="list-style-type: none"> - ingrédients et déroulement des actions (toujours) ; - ustensiles (parfois, dans les recettes classiques. C'est plutôt une caractéristique des recettes présentées en classe) ; - chronologie des actions à mener. - Présence d'une numérotation, de tirets... - Avec ou sans illustration. - Mélanger, verser, couper, cuire... - Ingrédients (sucre, farine...). - Ustensiles (plat, moule...). - Mesures et quantités (cuillère à café, tasse, kg...) - Continuellement, légèrement... - Verbe + CDV + adverbe - CdeP (connecteur temporel) + V + CDV + adverbe <p>À ce niveau du cursus, il convient peut-être de se limiter à l'utilisation de l'impératif, et ensuite, d'envisager l'utilisation de l'infinitif précédé de la formule tu dois... ou il faut...</p>

2. Choisir une situation mobilisatrice	appliquée au texte injonctif...	illustré par la recette culinaire
<ul style="list-style-type: none"> - Des supports incitateurs. - Déterminer une intention d'écriture (Intention du scripteur). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en projet : un jeu dont il faut écrire les règles, les photos de la réalisation d'un bricolage... - Rédiger un règlement de classe. - Rédiger un mode d'emploi... 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en projet : vivre la recette, présenter la recette en photos (attention aux quantités). - Rédiger les listes et les différentes actions qui permettront à quelqu'un d'autre de réaliser correctement la recette.

3. Contextualiser le projet d'écriture		
<ul style="list-style-type: none"> - « De quoi parle-t-on ? » - « À qui s'adresse-t-on ? » - « Dans quel but écrit-on ? » - « Comment écrit-on ? » 	<ul style="list-style-type: none"> - Que sait-on de l'objet sur lequel porteront les propos ? - On s'adresse à autrui, à la 2^e personne (singulier ou pluriel). - Pour faire exécuter un ordre une consigne. - Pour faire accomplir une série d'actions ordonnées en vue d'atteindre un objectif précis. - Quel modèle allons-nous retenir ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Appel au vécu : Comment réalise-t-on la recette ? Qui a déjà essayé ? Qui peut raconter ? - Délimiter un champ lexical. - La recette peut, bien entendu, s'adresser à un nombre de lecteurs potentiels importants via le journal de l'école ou le blog. Par imitation, préciser le « tu » ou le « vous ». - Pour faire réaliser une recette. - La logique du discours injonctif dans le cadre d'une recette nous incite à promouvoir l'utilisation de l'impératif (2^e personne) ou, plus tard, l'utilisation de l'infinitif. - Par imitation, effacement du « tu » ou du « vous » à l'impératif. - Choix de la structure du texte (parties). - Choix de la présentation (fiche...). - Choix d'illustrations... <p data-bbox="1007 1585 1374 1653">Il s'agit de définir précisément des consignes d'écriture.</p>

4. Produire un premier jet		
<ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner les informations que l'on veut transmettre en fonction de l'objectif poursuivi. - Faire formuler mentalement le contenu avant de l'écrire. Pour certains enfants, une formulation orale sera nécessaire. - Rédiger un premier jet ou dicter le texte à l'adulte. - Utiliser les référentiels à disposition. 	<ul style="list-style-type: none"> - Définir les différentes étapes, les actions à poser... - Tenir compte de la structure de l'écrit injonctif (énumération d'actions à poser). 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les ingrédients. - Déterminer les quantités nécessaires pour réaliser la recette. - Inventorier les ustensiles nécessaires. - Selon le support, écrire ces éléments en blocs d'informations. - Préciser les étapes de la réalisation. <p>Il faut être attentif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à la structure en deux ou trois parties en fonction que l'on mentionne ou non les ustensiles ; - au temps verbal ; - à la structure des phrases ; - aux choix lexicaux...

5. Toiletter le texte		
<p>Évaluer en respectant un nombre limité de critères</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le contexte (intention, contenu...) - La situation de communication (destinataire, but...) - Le genre d'écrits envisagé. - La structure de l'écrit (organisation spatiale, enchaînement des idées...) - La cohérence et la cohésion entre les phrases et au sein de chaque phrase. - Lisibilité et graphie. - Production d'un second jet (texte réajusté). 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner un ordre, formuler une injonction... - À autrui. - Mode d'emploi, notice de construction, recette, consignes de jeu... - Organisation des informations en différents paragraphes en fonction du contenu formulé. - Temps verbal unique. - Champ lexicaux adaptés et cohérents... 	<ul style="list-style-type: none"> - Le texte permet de réaliser la recette. - Le texte est structuré : on identifie la présence de la liste des ingrédients et des ustensiles à utiliser. - Les quantités sont définies. - L'ordre chronologique des actions est respecté. - Le temps verbal choisi est correct. - L'écrit comporte, si nécessaire, des reprises anaphoriques correctes, des connecteurs temporels, des adverbes de manière. - Les marques typographiques sont utilisées à bon escient.

Remarque :

Le choix d'une neutralisation de l'orthographe peut s'envisager dès la production du premier jet. Néanmoins un travail au départ des erreurs commises pourra être effectué (en activité décrochée) aux plans morphosyntaxique et orthographique.

2.3.3. UNE CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES

Vu son apparition précoce dans l'univers communicationnel du jeune enfant, l'apprentissage du discours injonctif doit s'envisager dès le plus jeune âge.

Nous vous proposons, ci-dessous, une approche progressive du discours injonctif de la petite enfance à 8 ans.

UNE PROGRESSION POSSIBLE

Avant 2,5 ans

- Favoriser tous les jeux en interaction avec un adulte (la mère...) : « *Coucou, me voilà.* »
 - Capter l'attention « coucou »
 - Disparition de l'adulte.
 - Avec mise en mots : « *Je me cache, tu ne me vois plus.* »
 - Concept de **compétence prêtée** : l'adulte dit à la place de l'enfant.
 - Retour de l'adulte.
 - Verbalisation orale : « *Coucou.* »
- Attirer l'attention de l'enfant sur les interpellations injonctives : « *Donne un bisou ! Couche-toi et fais dodo !* »
- ▶ Cela familiarise l'enfant avec un certain type de discours et favorise la mise en mémoire de scripts constitués de 3 ou 4 actions agencées dans un certain ordre.

De 2,5 à 5 ans

- Continuer à utiliser et faire utiliser des interpellations injonctives
 - **En variant les situations** :
 - Au cours de gym, lors de la sortie en récréation, ...
 - **En variant les rôles** :
 - La maîtresse dit : « *Arrêtez ! Rangez-vous !* »
 - Julie joue à la maîtresse et dit...

Penser également au tableau des charges.

- Continuer à mettre en place des jeux du même type :
 - **En variant les situations** : en dépliant des actions en sous-actions comme par exemple « ranger un livre, coucher une poupée, manger une banane... ».
 - **En variant les manières de dire** :
 - « *Prends une banane, épluche-la, jette la peau et mange le fruit.* »
 - « *Il faut prendre la banane, l'éplucher, jeter la peau et manger le fruit.* »
 - **En variant l'ordre de la prise de parole** :
 - L'apprenant fait, l'adulte dit (faire – dire) : « *Tu prends la poupée et tu la déposes dans son lit.* »
 - L'adulte dit, l'apprenant fait (dire – faire) : « *Prends la poupée et dépose-la dans son lit.* »
 - **En variant les rôles du duo enfant / adulte** :
 - L'apprenant fait, l'adulte dit (exactement le fait).
 - L'adulte fait, l'apprenant dit (exactement le fait).
 - **En variant l'ordre des actions** (avec appréciation de faisabilité) .
 - Par exemple, éplucher puis manger la banane ou manger puis éplucher la banane ?
- ▶ Cela permet à l'apprenant de « conceptualiser » un certain type d'actions : on renforce la mise en mémoire des scripts constitués de 3 ou 4 actions agencées dans un certain ordre (un algorithme d'actions) tout en favorisant la mise au jour d'une structure de l'acte et des rôles de chacun.
- ▶ Cela permet de mettre en évidence la situation d'énonciation particulière
Parleur /scripteur ➡ TEXTE ➡ Réalisateur / lecteur

- Cela permet de mettre en évidence le passage du « je » au « tu » et à des formulations dans lesquelles l'adulte supprime le « tu » (ou le « vous »).
Les formules sont constituées essentiellement d'une action et d'un objet que le maître peut « écrire » ou « dessiner ».
Couper une pomme
Jeter la peau
- Ces formules seront alors reprises et dites par l'apprenant en tenant compte des contraintes situationnelles.

De 5 à 8 ans

- Continuer le travail sur les interpellations et la mise en place de jeux
 - **En augmentant le nombre d'injonctions** avec modération.
Il faut penser à la capacité de la mémoire de travail des enfants.
 - « *Aller chez le directeur et rapportez l'agrafeuse !* »
 - « *Aller chez le directeur et rapporter... 3 choses...* »
 - **En modifiant l'ordre et en appréciant la faisabilité des choses.**
C'est une caractéristique essentielle du genre : la sanction de l'acte d'écoute ou de lecture est sanctionnée par la réalisation concrète (réussite ou non).
 - **En variant les rôles.**
 - Un enfant agit, l'autre dit ce qu'il fait et inversement.
 - **En variant les moments de prise de parole.**
 - « Faire puis dire. »
 - « Dire puis faire. »
 - « Dire sans faire. »
- Apprendre à lire :
 - Proposer des écrits de type injonctif d'un même genre (recette – réalisation d'un bricolage). Ils seront bien choisis, c'est-à-dire qu'ils présenteront les caractéristiques linguistiques (mise en texte, syntaxe des phrases, richesses lexicales). Identifier les éléments semblables et les différences.
Par exemple :
 - analogies : une partie « matériel / ustensiles », une partie « actions » ;
 - un temps verbal exclusif dans chaque écrit, une série d'actions ordonnées ;
 - différences : les ingrédients, temps différents d'un écrit à l'autre ;
 - proposer des écrits injonctifs de genres différents et les classer selon les ressemblances et les différences.
- Créer le besoin d'écrire...
 - Avec recours à la dictée à l'adulte :
 - pour se souvenir.
 - pour le dire à un absent, à une autre classe...
 Il s'agit du concept de **compétence prêtée**. L'adulte dit à la place de l'enfant.
 - En mettant en place des tâches d'écriture.

2.4. POUR POURSUIVRE LE CHEMINEMENT

2.4.1. CONSTRUCTION D'UN CAHIER DE PRODUCTIONS ÉCRITES AU SERVICE DE LA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES.

Il convient de regrouper les différentes tâches d'écriture et de permettre aux apprenants :

- d'identifier les savoirs et savoir-faire appris ;
- de réinvestir ces acquis d'une tâche à l'autre ;
- d'identifier les nouveaux savoirs et savoir-faire à apprendre.

Au fil des tâches d'écriture, il peut donc être utile de construire, avec les apprenants, un cahier organisé de la manière suivante :

Page 1	
Table des matières	
• Tâche d'écriture 1 :	page ...
• Tâche d'écriture 2 :	page ...
• ...	
Pages 2 & 3	
Tâche d'écriture 1	Premier jet
Précision de la tâche (contexte...) :	Le brouillon du texte de l'enfant.
- consignes de travail ;
- critères de réalisation.
Pages 4 & 5	
Commentaires du maître suite à sa révision du texte	Deuxième ou mise au net
Conseils de réécriture donnés par le maître aux plans :	Le texte de l'enfant réécrit.
- pragmatique ;
- textuel ;
- linguistique.	
Pages 6 & 7	
Bilan des acquis après cette tâche d'écriture	
Savoirs aux plans :	
- pragmatique ;	
- textuel ;	
- linguistique.	
Savoir-faire : les stratégies	
- d'écriture ;	
- de relecture ;	
- de réécriture.	

2.4.2. ABORDER L'ÉCRIT PAR LA DICTÉE À L'ADULTE

Dans les classes maternelles et même en 1^{ère} et 2^e années primaires, elle peut constituer un appui pertinent dans le cadre de l'apprentissage de la lecture/écriture.

C'est un processus cognitif et langagier : avoir des idées, les organiser, les formuler oralement et par écrit.

La démarche de l'enseignant doit dépasser le simple rôle de scripteur. Le maître va aider l'enfant à réfléchir, à organiser et planifier la production de l'écrit envisagé en :

- formulant précisément les consignes ;
- amenant l'enfant à construire préalablement les contenus de son écrit ;
- notant sous la dictée et en faisant préciser, par l'enfant, certains choix effectués. Au cours de cette étape de production, l'adulte influe sur l'apprenant en attirant son attention sur ce qui se passe au moment de la transcription. Il peut notamment lui dire : « Voilà, je vais écrire ce que tu m'as dit et te montrer chaque mot écrit ». L'enfant prendra progressivement conscience de la relation entre l'oral et l'écrit ;
- révisant le texte et en mettant en évidence les faiblesses et les réécritures nécessaires ;
- adoptant une attitude de médiateur entre le langage écrit, le langage oral et l'enfant.

Quant à l'élève, il vivra cette activité de production en quatre moments :

- la préparation du texte à dire en prenant conscience qu'il sera impératif de dépasser le langage oral pour formuler un discours qui devra être écrit ;
- la dictée à l'adulte ;
- la révision et la réécriture ;
- la publication, l'évaluation.

EXEMPLE POUR LA RECETTE

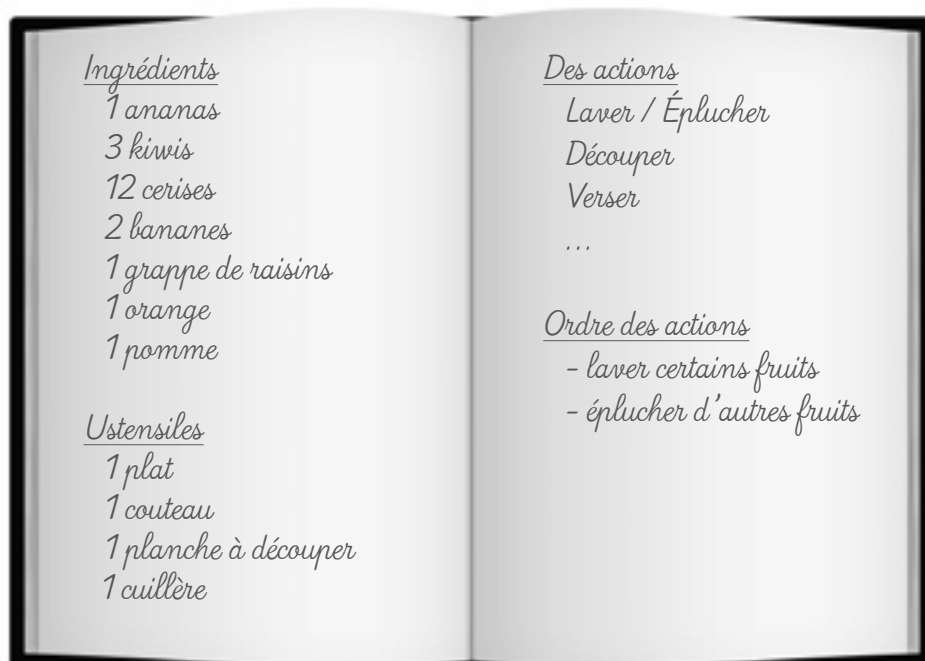
Quatre moments pour l'apprenant :

• Préparation du texte à dire

Compte tenu du vécu, à l'aide des référentiels de la classe (des textes lus, des mots, des sons, des dessins...), l'apprenant sélectionne, avec l'aide du maître (ou non), les idées et les mots pour énoncer ses idées. Il peut bien sûr, dans un premier temps, recourir au figuratif pour s'aider.

Il s'agit de permettre à l'apprenant « d'inventer son texte » : dire des choses, redire ces choses de façon précise. Cela implique qu'il « stabilise » son texte.

- Les apprenants ont un « plan » ou un « brouillon » à proposer.
- Les apprenants proposent un énoncé oral à écrire.

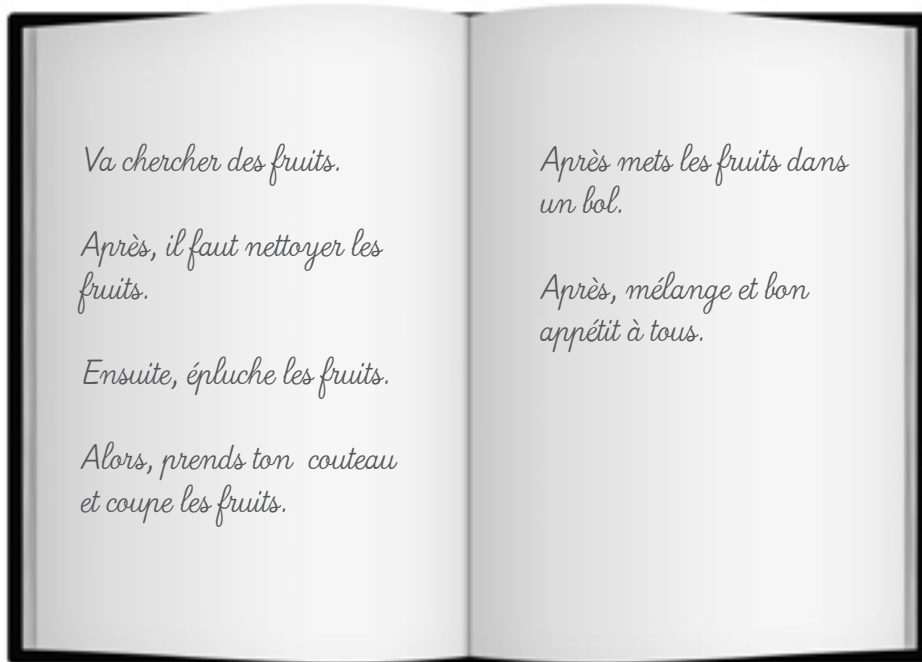


• Dictée à l'adulte

C'est le moment le plus complexe : il faut gérer...

- la situation d'énonciation : l'apprenant dicte au maître les consignes de réalisation qu'il donne « à l'impératif à tu » ;
- le texte à dire : les blocs d'informations = les ingrédients, les ustensiles et le plan d'action permettant la réalisation de la recette.

Le maître doit tout noter sans imposer « son texte ». Pour le dire autrement, il peut seulement questionner l'apprenant pour l'aider à formuler son énoncé et pour écrire ce qu'il veut écrire.



• Révision – Réécriture

Le maître analyse le travail de l'apprenant :

- problème du choix d'énonciation : à l'impératif - 2^e personne du singulier,
- problème de linéarisation : des actions qui ne portent pas toutes sur l'ensemble des ingrédients : certains seront lavés puis découpés, d'autres seront d'abord épluchés puis découpés,
- problème de textualisation : reprises anaphoriques particulières (tout ou en partie), choix d'organisateur (mots ou puces), choix lexicaux.

Le maître questionne l'apprenant sur son écrit afin de l'inciter à intervenir sur un texte selon les procédés suivants :

- **substitution** :

- « va chercher » = prépare,
- « les fruits » = parfois certains fruits : les citer,
- « coupe » = découpe,

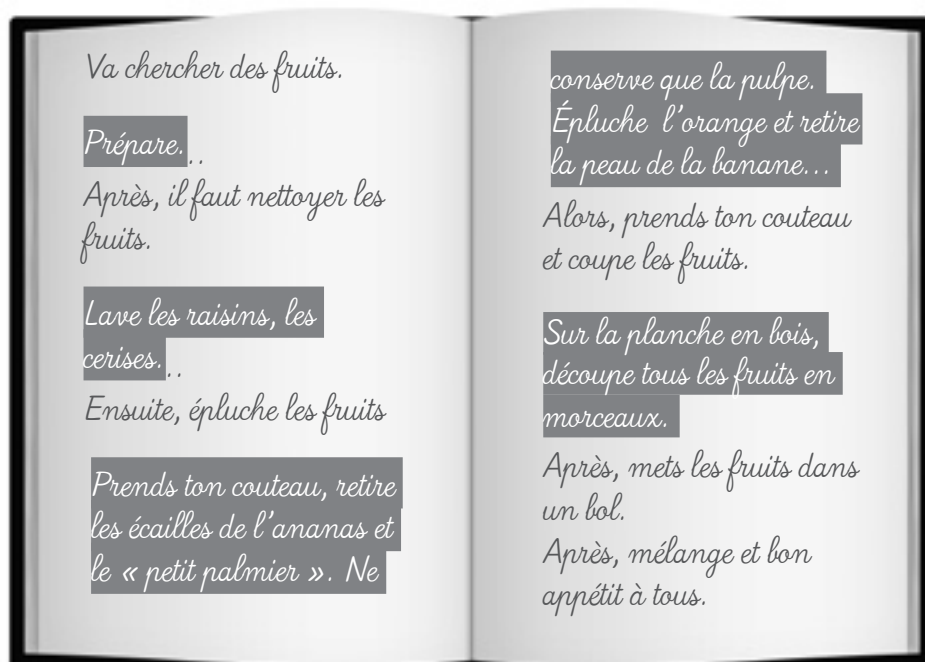
- **ajout** : « sur la planche en bois » ;

- **déplacement** : quand prendre le couteau ? Avant ou après avoir épluché ?

Parfois c'est bien utile pour éplucher. Par exemple, pour enlever l'écorce de l'ananas.

- **suppression** : « bon appétit à tous ! ».

Voir en surlignés les ajustements possibles.



• **Publication – évaluation :**

Faire faire la recette par quelqu'un d'autre et apprécier le travail.

POUR ALLER PLUS LOIN

Dans leur ouvrage *La production écrite en questions*, Geneviève Hindryckx, Anne-Sophie Lenoir et Marie Claire Nyssen listent un ensemble de compétences visées par la dictée à l'adulte ainsi que l'une ou l'autre intervention à envisager.

Élaborer une histoire à l'oral. <ul style="list-style-type: none">▶ Mettre l'accent sur la construction d'une histoire (début, milieu et fin).
Élaborer un oral écrivable. <ul style="list-style-type: none">▶ Faire prendre conscience que l'on n'écrit pas comme on parle.
Découper une phrase en unités lexicales (lors de la dictée, à l'oral) <ul style="list-style-type: none">▶ Encoder la phrase en marquant un arrêt après chaque mot.
Dictier en respectant le rythme d'écriture de l'enseignant. <ul style="list-style-type: none">▶ Répéter, en écrivant, chaque mot dicté.
Segmenter une phrase en mots (lors de la relecture). <ul style="list-style-type: none">▶ Pointer ou faire pointer les mots lors de la relecture.
Relire pour vérifier sa production écrite ou pour la poursuivre. <ul style="list-style-type: none">▶ Comparer l'idée de départ et la production obtenue.
Comprendre les fonctions de la lecture et de l'écriture. <ul style="list-style-type: none">▶ Diversifier les fonctions de la lecture et de l'écriture (écrire pour se souvenir, pour le plaisir, pour communiquer ...).▶ Diversifier les genres de textes (lettre, invitation, récit, poème, bande dessinée ...).
Reconnaître des mots, de manière visuelle (mots connotés affectivement par exemple). <ul style="list-style-type: none">▶ Encourager les comportements spontanés des enfants (exemple : reconnaître les prénoms de enfants de la classe, Maman, Papa, les jours de la semaine).
Reconnaître des éléments du code alphabétique (en relation avec les prénoms par exemple). <ul style="list-style-type: none">▶ Encourager les comportements spontanés de reconnaissance de quelques éléments du code.▶ Amener à l'utilisation de l'analogie (« c'est comme..., ça commence comme... »).

Geneviève Hindryckx, Anne-Sophie Lenoir et Marie Claire Nyssen (2007)

Bien entendu, toutes les compétences ne doivent pas être travaillées simultanément lors de la pratique d'une dictée à l'adulte.

Les supports utilisés pour une dictée à l'adulte peuvent également varier et partir :

- du vécu de l'enfant ;
- du vécu de la classe ;
- d'un livre lu par l'enseignante ;
- d'événements singuliers, festifs ou autres...

Comme vous le remarquez, la dictée à l'adulte peut être utilisée dans le cadre de projets inscrits dans des dynamiques d'apprentissages au cœur de multiples domaines de la connaissance (découverte du monde, littérature...). La transversalité des compétences linguistiques apparaît donc en filigrane de chaque dictée.

En outre, la dictée à l'adulte peut constituer une forme poussée de soutien à l'apprenti lecteur-scripteur en difficulté puisque les interactions qu'elle propose entre l'enseignant et l'apprenant l'inscrivent dans une dynamique de type préceptorat. Cette intimité pédagogique pourra contribuer de manière significative à la remédiation face aux problèmes rencontrés puisque l'adulte pourra, en temps réel, aider l'apprenant à acquérir de nouvelles compétences.

2.5. UN AUTRE OUTIL

Pour approcher l'écrit dans toutes ses dimensions, il convient de mettre les enfants en présence de textes et de discours variés. Ces confrontations entraînant des classements, il est intéressant de définir les grands axes qui permettent de classer ces écrits.

Lire - Écrire : Familles de situations				
	Donner du plaisir	Informar	Persuader	Enjoindre
Narrative	Autobiographie Roman - BD - Conte - Fable - Nouvelle - Légende	Autobiographie Récit de vie - BD - Fait divers - Roman historique	Conte - Fable	
Explicative		Vulgarisation scientifique - Encyclopédie	Vulgarisation scientifique - Critique d'œuvre d'art	
Argumentative	Fable	Débat	Fable Discours politique	
Descriptive	Roman - Nouvelle	Vulgarisation scientifique - Encyclopédie	Critique d'œuvre d'art	
Enumérative		Compte rendu P.V. Code		Recette Plan d'actions
Dialoguée	Autobiographie Roman - BD - Conte - Fable - Nouvelle - Légende	Débat Vulgarisation scientifique Interview	Conte - Fable Débat Vulgarisation scientifique Interview	

En ce qui concerne « le discours injonctif », on le retrouve essentiellement à l'intersection de la structure énumérative et de l'acte d'enjoindre.

2.6. LE MOT DE LA FIN

Il est donc primordial que la production écrite s'envisage quotidiennement. La pratique épisodique trop ambitieuse limitera à terme l'implication de tous, enseignants et apprenants, dans ce processus interactif qui doit permettre à l'enfant d'accéder à la maîtrise de ses propres possibilités d'expression et donc de construire son rapport au monde qui l'entoure.

3

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM Jean-Michel, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse des discours*, Armand Colin, 2005
- BRUNER Jérôme, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Collection « Psychologie d'aujourd'hui », 2002
- CHARAUDEAU Patrick & MAINGUENEAU Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Collection « Philosophie Générale », 2002
- CHERDON Christian & SAROLÉA Stéphane, *Ma première grammaire française*, De Boeck, 2006
- FERREIRO Emilia, *L'écriture avant la lettre*, Hachette, 2000
- FIJALKOW Jacques & FIJALKOW Eliane, *Vignette pédagogique : Enseigner à écrire avec le langage entier* in *Caractères* n°38, 2011
- FIJALKOW Jacques & FIJALKOW Eliane, *Vignette pédagogique : Enseigner à écrire avec le langage entier* in *Caractères* n°39, 2011
- GIASSON Jocelyne, *La lecture : de la théorie à la pratique*, De Boeck, 2005
- HINDRYCKX Geneviève, LENOIR Anne-Sophie & NYSSSEN Marie-Claire, *La production écrite en questions - Pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5/8 ans*, De Boeck, 2006
- JAKOBSON Roman, *Essais de linguistique générale*, Seuil, 1963
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Apprendre le français* (volume 2) in *Semaine Pédagogique* n°85, Bruxelles, 1985
- OUZOULIAS, André, *L'apprenti lecteur en difficulté CP-CE1*, Retz, 1996
- PIAGET Jean, *Psychologie et pédagogie*, Denoël & Gonthier, 1969
- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe & RIOUL René, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 2009
- SAINT-LAURENT Lise, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Gaëtan Morin, 2002
- SIROIS Pauline & BOISCLAIR Andrée, *L'écriture dès l'entrée formelle dans l'écrit* in *Caractères* n°36, 4-15, 2010
- TOMASSONE Roberte, *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave, 1998
- WILMET Marc, *Grammaire critique du français*, De Boeck, 2010
- TOMAS Hilaire, *Conceptualisation de l'écrit* in *Mutualisation d'outils – Stages Maîtres E 2005-2006*, <<http://www.lepontet.ien.84.ac-aix-marseille.fr/webphp/archive/cpc/Groupe4E/Kit-EcritLECTRA.pdf>>
- Service général du Pilotage du système éducatif, *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires*, Ministère de la Communauté française, 2007

