



Clarté cognitive et apprentissage de la lecture-écriture

Laurence Dupuy-Kuntzmann

► **To cite this version:**

Laurence Dupuy-Kuntzmann. Clarté cognitive et apprentissage de la lecture-écriture. Éducation. 2013. <dumas-00935277>

HAL Id: dumas-00935277

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935277>

Submitted on 23 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Nantes, d'Angers et du Maine

**Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site de Nantes**

Année universitaire 2012-2013

Mémoire Professionnel

« Clarté cognitive et apprentissage de la lecture – écriture »

Laurence Dupuy-Kuntzmann

Directeur de Mémoire : Guillaume Durand

**Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré**

**Clarté Cognitive
et apprentissage
de la lecture - écriture**

Sommaire

Première partie : Théorie	4
Introduction	5
<u>1 – Activités cognitives langagières</u>	<u>7</u>
<u>2 – La théorie de la clarté cognitive</u>	<u>9</u>
<u>3 – Structuration de la clarté.....</u>	<u>11</u>
Traitement figuratif.....	11
Traitement visuel.....	12
Traitement de l’oral.....	13
Traitement orthographique.....	14
<u>4 – Obstacles à l’apprentissage de la lecture - écriture.....</u>	<u>16</u>
Constructivisme.....	16
Socioconstructivisme.....	16
Difficultés.....	17
<u>5 – Choix didactiques, influence des méthodes</u>	<u>19</u>
Aide à la structuration en maternelle.....	19
Un exemple de structuration en grande section.....	20
Méthode syllabique.....	21
Méthode globale.....	21
Méthode mixte.....	21
Méthode phonique.....	21
Entrée par les albums.....	22
Conclusion	23

Deuxième partie : Enquête de terrain	24
1 – Méthodologie	25
Population et contexte didactique.....	25
Matériel.....	27
Conditions de passation.....	28
Modalités d'analyse.....	28
2 – Hypothèses	29
La connaissance du langage technique est une aide à l'apprentissage de la lecture-écriture.....	29
La connaissance du langage technique doit se faire en classes de maternelle.....	29
3 – Recueil des données et Analyse	30
Grande Section maternelle.....	30
cours préparatoire.....	32
cours préparatoires, méthodes de lecture-écriture.....	33
4 – Retour sur les hypothèses.....	36
La connaissance du langage technique est une aide à l'apprentissage de la lecture-écriture.....	36
La connaissance du langage technique doit se faire en classes de maternelle.....	36
5 – Conclusion	37
ANNEXES.....	39
Annexe 1 : synthèse des retours questionnaires.....	40
Annexe 2 : un questionnaire GS.....	41
Annexe 3 : un questionnaire CP.....	46
Bibliographie.....	52

Première partie

Théorie

Introduction

Les sciences de l'éducation, sciences multi référentielles, représentent l'ensemble des démarches qui éclairent les problèmes liés à l'éducation afin d'en améliorer les pratiques. Elles sont basées sur la relation du triangle pédagogique défini par J. Houssaye, c'est-à-dire qu'elles oscillent entre trois pôles qui sont le savoir, l'apprenant et l'enseignant. Ici nous aborderons l'axe enseignant – savoir, et plus particulièrement l'élaboration didactique à travers « l'entrée dans l'écrit ».

L'écriture, moyen de communication au même titre que l'oral, est une transcription de celui-ci par un système de signes, de codes ou caractères conventionnels, qui sont la représentation graphique d'une langue. Nous pensons les mots, nous disons les mots. L'enfant est amené à traiter des informations pour attribuer une signification à un message écrit. Ces actes supposent la perception et l'identification de signes écrits, leur compréhension, leur mémorisation, la mobilisation de connaissances sur la langue, bref, toute une série d'activités cognitives. L'enfant doit assimiler efficacement et rapidement des termes techniques comme « lettre », « mot », « phrase », « texte », mais aussi « chiffre », « nombre », « opérateur numérique », ... Il faut que la pensée soit claire au sujet de la langue écrite et de son code linguistique. Comment l'enfant perçoit-il et construit-il ces termes techniques ?

Apprendre à lire c'est entrer dans l'écrit. Pour comprendre le raisonnement abstrait et logique de l'enfant, il est important de savoir comment il apprend à lire et à écrire. Nous nous intéresserons à un facteur essentiel de la psychologie sociale : la « clarté cognitive ». Downing et J. Fijalkow¹ expriment cette clarté comme étant relative à la lecture – écriture.

¹ Downing et J. Fijalkow (1984), Lire et raisonner, Toulouse, Privat.

Cette théorie met en avant trois catégories distinctes sous la forme d'instruments d'évaluation :

- La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture ;
- La compréhension des fonctions de l'écrit ;
- L'usage du langage technique de la lecture – écriture.

C'est à partir de là que nous étudierons la clarté cognitive. Nous nous demanderons comment les enfants comprennent la construction et la structuration de la langue écrite. Quels peuvent être les effets d'un manque de clarté sur l'apprentissage de la lecture – écriture ? En quoi les concepts métalinguistiques représentent-ils une aide primordiale pour entrer dans l'écrit ? Puis en dernier lieu, nous nous interrogerons sur l'influence que peuvent avoir les méthodes de lecture sur cette structuration et comment les enseignants s'y prennent dans leurs pratiques de classe.

1 – Activités cognitives langagières

Les activités cognitives sont basées sur la compréhension des unités sémantiques langagières alors que la lecture est basée sur le sens. Depuis leur plus tendre enfance les petits ont des activités langagières regroupées autour du sens. A partir d'histoires racontées, d'images, de livres, nous leur contons des histoires, et ils se font répéter celles qu'ils apprécient le plus. Pour L. Lentin (1978) « ils parlent l'écrit avant de savoir lire ». C'est pourquoi les activités cognitives langagières sont faites dans ce sens, pour ne pas rompre avec le monde qu'ils connaissent.

Tout comme l'oral, l'écrit possède ses propres règles et son propre code. La phrase commence par une majuscule, se termine par un point, et entre les deux contient des mots organisés entre des blancs graphiques qui eux-mêmes sont constitués d'un assemblage de lettres, des signes de ponctuation. Les lettres et les sons forment des syllabes qui, combinées entre elles, forment des mots. Ces mots s'organisent en phrases, puis en textes, avec de nombreuses règles sémantiques, morphologiques, syntaxiques, lexicogrammiques, axiologiques, logogrammiques, ..., plus simplement appelées grammaire. La clarté sur les termes : « lettre », « mot », « phrase », « ligne », « texte », « auteur », « titre », « point », « point d'exclamation », ... se mettent progressivement en place au cours de la scolarité. Cela paraît suivre un processus de construction de l'architecture de l'écrit des unités simples (lettre, phonème, mot) vers les unités plus complexes (phrases, texte) tout en conservant un lien très étroit entre le simple et le complexe (mots, phrases, texte). L'enfant n'est pas toujours conscient des concepts de définitions qu'il est capable d'utiliser. Il est sur la voie de la clarté cognitive donc de la maîtrise du langage technique. La difficulté réside dans l'analyse de l'oral. L'enfant doit comprendre comment les unités orales sont codées par des unités écrites. Tel est le but des activités langagières. Le processus cognitif vise la reconnaissance, l'identification, la mise en relation des éléments. Aussi les enseignants privilégient l'écriture de lettres, de syllabes et mots sur ardoises, tableau, cahiers et fiches afin de passer des sons à l'écriture, des phonèmes aux graphèmes, et de maîtriser la combinatoire. D'ailleurs, les instructions officielles indiquent qu' « il convient d'insister plus particulièrement sur

l'importance des exercices de décomposition de mots en syllabes et de reconstitution de nouveaux mots ». Le but de la combinatoire étant de rendre compte que chaque mot écrit (unité simple) a un sens particulier et que la phrase (unité complexe) exprime une idée, montrant ainsi aux enfants que les activités langagières résultent d'une intention de sens.

Le parcours de l'enfant dans la découverte de sa langue maternelle et de ses usages est à la fois complexe et relativement bref. C'est un parcours complexe parce qu'il interagit avec d'autres aspects du développement (intellectuel, affectif, social, moteur, ...) qui peuvent venir parasiter les processus d'apprentissages. Relativement bref, car, en trois ou quatre ans, l'enfant doit être capable de maîtriser la langue orale, la langue écrite et les termes techniques employés par l'enseignant. En général, le langage technique de la lecture-écriture est compris en grande section et s'affine au cours préparatoire. Cependant, la clarté cognitive n'est pas optimale, l'acquisition du lexique se fait progressivement. Il existe bien un problème de maîtrise du métalangage de la lecture-écriture au cycle 2.

Ehrlich² nous montre que les connaissances lexicales constituent un prédicateur de la réussite scolaire ultérieure. Du CE1 au CM2, l'enfant augmente de très peu son répertoire de mots. Aussi, aujourd'hui, dans une logique d'application des programmes, les enseignants veillent à ce que ce répertoire s'agrandisse par l'apprentissage quotidien d'un lexique défini, et ce, dès les classes de maternelle.

La mise en corrélation de l'acquisition des divers termes techniques employés et du développement des connaissances lexicales permettrait d'aider l'enfant à une meilleure maîtrise de la lecture – écriture.

Dans un souci de clarté, il paraît donc essentiel de comprendre les concepts de l'entrée dans l'écrit, de façon à mobiliser certaines activités cognitives qui s'avèrent fondamentales pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'enfant doit se construire une représentation claire en ce qui concerne la langue écrite et son code linguistique.

² Ehrlich S., Bramaud Du Boucheron G., Florin A. (1978), Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire, Puf.

2 – La théorie de la clarté cognitive

Lors de la conceptualisation de la langue écrite, l'enfant découvre les lois qui régissent ce système pour se les approprier. Les étapes d'élaboration de l'écriture reposent sur la compréhension du fonctionnement de ce système donc sur l'activité méta-cognitive et métalinguistique de l'enfant. Dans cette perspective constructiviste, établie à partir des théories piagésiennes, Downing et Fijalkow³ décrivent la théorie de la clarté cognitive comme étant la compréhension des buts et fonctions de la langue, la différenciation entre lecture et écriture ainsi que la maîtrise du métalangage (caractéristiques techniques). Ces trois concepts permettent de mettre à jour certaines représentations de l'enfant sur la langue écrite.

Les auteurs montrent que les obstacles rencontrés par les enfants lors des apprentissages de la lecture – écriture résident dans la difficulté qu'ils ont de comprendre la nature, la structure et les fonctions de la langue. Une compréhension claire des concepts linguistiques techniques est donc nécessaire. Il importe que les enfants découvrent et manipulent assez rapidement les propriétés et les fonctions du langage écrit de façon à passer de la confusion à la clarté cognitive. La perception de la segmentation de l'oral en « mots » et « phonèmes », ainsi que la conscience phonologique sont primordiaux pour la compréhension du système écrit. Sans cette connaissance métalinguistique de la langue, il semble compliqué d'enseigner la correspondance grapho-phonémique et la linéarité existant entre la langue orale et sa segmentation en unités linguistiques. La mise en activité des enfants permet d'opérer une modification des schèmes initiaux par équilibration. L'enfant est actif sur la modélisation de ses représentations. Il peut ainsi transformer les informations reçues en utilisant ses schèmes cognitifs, donc se construire un savoir (processus dynamique) par interaction avec l'objet. Il interagit sur sa propre clarté.

Pour Goodman et Smith⁴, la clarté cognitive conditionne la compréhension d'un texte et la prise d'informations. Elle a un impact non négligeable sur le lecteur scripteur dans la mesure où la connaissance conceptuelle et l'organisation syntaxique de la phrase permettent une lecture et une compréhension plus rapide et plus sûre.

³ Downing et J. Fijalkow (1984), Lire et raisonner, Toulouse, Privat.

⁴ *ibid*

Fayol⁵ déclare que « le lecteur est contraint par les connaissances lexicales et syntaxiques qu'il a de la langue ». Pour lui, plus grandes sont les connaissances linguistiques, plus grande est la clarté cognitive et meilleur sera l'entendement. Il importe, en conséquent, d'attirer l'attention de l'apprenant sur certaines informations du code linguistique dans un but de clarté afin de faciliter la compréhension et la production d'écrits.

Par ailleurs, le travail de Gombert⁶, a permis de mettre en évidence que les personnes n'ayant pas effectué les apprentissages de la lecture et de l'écriture adoptent un comportement semblable aux enfants qui se trouvent être en âge d'effectuer ces manipulations. Elles éprouvent des difficultés à raisonner sur les objets linguistiques car les manipulations du métalangage ne sont pas assimilées. « L'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage ». Il considère que la clarté cognitive revêt toute sa place dans l'efficacité de l'apprentissage de la lecture – écriture et que la métalinguistique en constitue un préicateur. Un certain nombre de pré requis sont donc nécessaires, notamment la conscience phonologique des unités phoniques ou segmentation phonémique, la segmentation de phrases en mots, l'identification de règles syntaxiques, la différenciation entre signifiant et signifié ..., qui sont autant de « sous produits » de l'apprentissage de la lecture.

Enfin, dans une perspective socioconstructiviste, également prise en compte par Downing et Fijalkow⁷, qui intègre les pratiques socioculturelles, l'apprentissage de la lecture – écriture est conceptuelle et sociale. Le développement des compétences nécessaires est vu comme la compréhension des buts et fonctions de l'écrit. Dans ce sens, la clarté se définit par rapport à la découverte des différents types d'écrit et de leurs usages qui facilitent l'appropriation des connaissances requises pour l'apprentissage de la langue écrite.

Afin de comprendre comment cette « clarté cognitive » se met en place, nous allons nous intéresser à la façon dont l'enfant structure les apprentissages de la lecture – écriture.

⁵ Fayol M., Gombert J. E., Lecocq P., Sprenger-Charolles L., Zagar D. (1992, p 79), Psychologie cognitive de la lecture, Pug, psychologie d'aujourd'hui.

⁶ Ibid, (1992, p 110).

⁷ Downing et J. Fijalkow (1984), Lire et raisonner, Toulouse, Privat.

3 – Structuration de la clarté

S'intéresser aux processus d'appropriation et de conceptualisation de la langue écrite permet de mettre en avant le niveau d'avancement de clarté cognitive dans lequel les enfants se trouvent. Ils établissent des hypothèses sur la nature même de l'écriture. Cela demande une activité cognitive d'appropriation de l'écrit à travers une construction progressive de clarté. Fijalkow et Liva⁸ ont déterminé une série de stades successifs dans la structuration de la représentation du langage écrit chez l'enfant. Ils s'appuient sur les travaux de Ferreiro et Gomez-Palacio⁹ qui présentent trois principales périodes d'évolution des conceptualisations enfantines sur le système d'écriture.

Pour elles, l'enfant commence par le dessin pour aller vers une écriture inventée qui permet la construction du système graphique. Fijalkow et Liva¹⁰ distinguent quatre étapes de traitement dans lesquels ils incluent ces trois paliers. Ainsi, le traitement figuratif qui correspond à la représentation symbolique prend en compte la première période de Ferreiro et Gomez-Palacio¹¹. Le traitement visuel englobe la seconde période, l'enfant expérimente le système qu'il vient de découvrir. Il cherche comment combiner les lettres entre elles. Enfin les traitements de l'oral de l'orthographe correspondent à la troisième période. L'enfant comprend le lien entre l'oral et l'écrit.

Traitement figuratif

L'enfant réalise un traitement de l'écrit figuratif avant l'âge de trois ans. Il compose des dessins et des écritures qui sont des représentations symboliques de ce qu'il souhaite exprimer. Les petits ne différencient pas dessiner et écrire, pour eux, dessins, graphismes et écritures sont la même chose ; ils simulent une écriture. Celle-ci est alors perçue comme un objet spécifique, un ensemble de traces arbitraires.

⁸ Fijalkow J. et Liva, A. (1994), Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation, in Grégoire J. et Piérart B., Évaluer les troubles de la lecture, Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, Bruxelles : De Boeck, 225-247.

⁹ Ferreiro E., Gomez-Palacio M. (1988), Lire-écrite à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Lyon : CRDP.

¹⁰ Ibid note 8.

¹¹ Ibid note 9.

Traitement visuel

Le traitement visuel correspond à la période pré syllabique. L'enfant fait désormais une distinction entre l'acte d'écrire et celui de dessiner. L'écrit fait partie de son environnement, il y en a partout, l'enfant l'appréhende à sa façon, ne sachant pas forcément à quoi cela correspond. Il cherche à imiter le geste graphique. Cela se traduit par un tracé de pseudo-lettres qui sont une succession de formes telles que des boucles, des ronds ou des bâtons. Ces traits typiques de l'écriture diffèrent très clairement du dessin.

Peu à peu, cette écriture devient quantitative, un certain nombre de lettres représentent un mot. Ferreiro et Gomez-Palacio¹² ont constaté que les apprentis lecteurs considèrent qu'il faille un minimum de trois lettres pour écrire quelque chose ou coder un mot. Pour eux, écrire c'est produire des lettres.

L'entrée du traitement de l'écrit se fait par les lettres du prénom, l'aspect affectif et identitaire rend plus facile l'accès aux premières représentations et structurations de l'écrit. C'est en règle générale le premier mot que l'enfant consigne de façon stable, le prénom permet de créer du lien entre l'oral et l'écrit. L'apprenti lecteur se sert des lettres de son prénom pour fabriquer des mots, il les associe car il comprend que l'écrit est un assemblage de lettres. Puis il apprend à distinguer d'autres lettres qui apparaissent à travers les autres prénoms de la classe. Il se construit un panel plus large de possibilités de codage. Il augmente son répertoire en se constituant une variété de signes propres à l'écrit.

Par la suite, l'enfant prend en compte les caractéristiques phonologiques de la langue orale, il distingue les lettres et pseudo lettres. Il s'aperçoit qu'en changeant l'ordre des codes graphiques l'écriture revêt une signification différente, donc que l'apprenti-lecteur prend conscience de la notion d'écriture et de la fonction de la lettre, du mot, de l'énoncé ... Certaines traces se différencient des autres. L'enfant comprend que chaque mot possède une représentation écrite spécifique, qu'à un mot correspond un code particulier. L'écrit nécessite l'utilisation de ces formes particulières qui s'appellent des lettres. L'apprenti lecteur fait un pas considérable vers la structuration de l'écrit, il commence à installer une clarté de la notion de lettre, de mot et de texte.

¹² Ferreiro E., Gomez-Palacio M. (1988), Lire-écrite à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Lyon : CRDP.

Cependant, l'écrit reste quantitatif. Le centrage est fait sur les caractéristiques de l'objet que l'on souhaite désigner et non sur le mot en tant que tel. Ainsi, pour désigner un objet de grande taille le mot doit forcément être long, comporter un certain nombre de lettres. Ferrero et Gomez-Palacio¹³ montrent ainsi un obstacle épistémologique avec l'exemple de la poule et du poussin. Il y a un contraste de taille, la poule est plus grande que le poussin, mais au niveau conceptuel, le mot poule est plus court que le mot poussin. Le mot renvoie à une représentation donc l'enfant ne fait pas de distinction entre le référent et le référé, mais sa façon de raisonner « montre des conduites intelligentes et systématiques ».

Traitement de l'oral

L'enfant comprend peu à peu qu'il existe une correspondance entre l'oral et l'écrit, l'écrit devient une transcription d'unités sonores. Un découpage syllabique commence à s'opérer, il est maintenant possible de les isoler et de les reconnaître. L'écriture passe par la découverte d'un lien entre des unités d'écrit et des unités d'oral en commençant par la syllabe ; le mot étant décomposable en partie. La prise en compte des caractéristiques linguistiques se précise, la notion de mot s'éclaircit.

Cette étape syllabique s'affine peu à peu. L'apprenti lecteur distingue les phonèmes en rime, puis en attaque, et enfin à l'intérieur d'un mot. Il découvre les correspondances grapho-phonétiques donc le principe alphabétique. Le lien entre unités sonores et unités graphiques se fait plus clair. Cependant, l'écriture reste phonétique. L'enfant écrit ce qu'il entend, ainsi le mot bébé se traduit par la transcription des deux phonèmes « b » et « é » en un seul graphème « b » ou « B ». Le mot sera donc orthographié « bb » en minuscules ou « BB » en majuscules par l'apprenti lecteur selon sa propre manière d'écrire du moment.

L'enfant commence à mettre plusieurs mots les uns à la suite des autres. La notion de phrase apparaît à travers une segmentation d'unités syntaxiques appelées mots. Il fait une distinction entre phrase et mot. La clarté cognitive avance et se structure progressivement. Cette étape se fait au cours préparatoire et en constitue un des objectifs. Elle nécessite la compréhension d'encodage des phonèmes et oblige l'enfant à se détacher de la syllabe. A

¹³ Ferreiro E., Gomez-Palacio M. (1988, p XX), Lire-écrite à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Lyon : CRDP.

chaque phonème correspond un signe écrit. L'apprenti lecteur est conscient, parce qu'il l'a appris, vu et lu, qu'une lettre peut s'écrire en cursif, en script, en minuscules ou en majuscules, donc de différentes façons. Il se construit une représentation de la structure complète des mots.

Ferreiro et Gomez-Palacio¹⁴ expriment la complexité du traitement de l'oral comme suit : « L'enfant doit peu à peu maîtriser, d'une part, l'équivalence grapho-phonémique des lettres aux sons du langage, d'autre part, la correspondance sémantique qui fait des deux signifiants (le graphique et l'oral) un seul signe dans deux substances, et enfin la fonction différente et la place respective des mots ordonnés dans la phrase, fragments séparés par des blancs à l'écrit, émission continue à l'oral ». Nous comprenons là tout le souci de « clarté cognitive » que cela peut poser à l'apprenti lecteur.

Traitement orthographique

L'enfant doit, par la suite, prendre d'autres facteurs en considération. Il doit acquérir la structure du code alphabétique, se construire un lexique orthographique. Cela suppose de nombreux pré requis. La phase alphabétique s'appuie sur la finalisation de la clarté cognitive. L'apprenti lecteur doit préalablement s'être construit une certaine habileté à réfléchir sur la forme sonore des mots, donc posséder une conscience phonologique bien développée. Car, c'est à partir de cette connaissance de la structure phonologique que peut se structurer le principe alphabétique sur lequel est basé le langage écrit.

Dans cette phase de traitement orthographique, le lexique occupe une place importante. Il permet à l'enfant de prendre conscience des spécificités phonologiques et de la structure du langage. Ce dernier peut ainsi y repérer les régularités et irrégularités de la langue, c'est à dire se construire une conscience morphologique qui permet de développer des habiletés orthographiques. C'est donc là qu'interviennent la maîtrise de la composition des phrases, de la séparation des mots et la complexification des caractéristiques du système graphique, l'intégration de l'orthographe, de la conscience morphologique.

¹⁴ Ferreiro E., Gomez-Palacio M. (1988, p XVII), Lire-écriture à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Lyon : CRDP.

Toutes les années de l'école élémentaire n'y suffiront pas.

L'évolution fait apparaître clairement que l'enfant prend progressivement conscience de concepts tels que « lettres », « mots », « phrase », ...et fait la distinction entre ceux-ci et le référent formel auquel il se rapporte. Un petit mot peut représenter un gros objet et inversement. On comprend alors que ce lien écrit - oral et non pas objet - écrit puisse être un obstacle épistémologique pour les enfants.

Il apparaît donc fondamental que l'enfant se construise des représentations claires sur la nature, les buts et les fonctions de l'écrit, sur ces spécificités linguistiques. Entrer dans l'écrit¹⁵ nécessite de mobiliser des activités cognitives sur les apprentissages. Ces différents traitements vers l'appropriation progressive de l'écriture orthographique sont rendus possibles parce que l'enfant affine peu à peu ses compétences métalinguistiques et méta-cognitives. La construction cognitive et l'acquisition des spécificités du code de la langue se font en parallèle. Aussi, lorsque l'apprenti lecteur rencontre des difficultés d'apprentissages il est important de se demander s'il s'agit de troubles liés à la linguistique ou aux apprentissages, au contexte, ou s'ils sont d'ordre structurel, culturel, ou social.

¹⁵ Fijalkow J. (1996), Entrer dans l'écrit, Magnard.

4 – Obstacles à l'apprentissage de la lecture - écriture

Différents courants théoriques envisagent les obstacles liés à l'apprentissage de la lecture – écriture sous des angles divers. Le constructivisme met l'accent sur les représentations conceptuelles alors que le socioconstructivisme considère une approche plurielle des apprentissages.

Constructivisme

Pour aborder la langue écrite, l'enfant élabore successivement des hypothèses sur son fonctionnement. Il les teste par des expériences plus ou moins constructives qui lui permettent de modifier ou abandonner les schèmes de représentations erronés. Certains obstacles aux apprentissages peuvent ainsi perçus comme une incapacité à dépasser des hypothèses non valides ou une persévérance dans des tentatives infructueuses de traitements. Ces impasses conceptuelles peuvent être à l'origine de confusions dans la compréhension de la pluri-dimensionnalité (morphogrammique, phonogrammique, logogrammiques, lexicogrammiques, idéogrammique, syntaxiques, axiologiques, ...) du système graphique.

Les troubles d'apprentissages peuvent également être expliqués par un échec des processus de réflexion, de compréhension et être reliés, par exemple, à des difficultés techniques dues à une mauvaise conscience phonique ou du code grapho-phonémique. Dans cette optique, seule la dimension phonologique du code écrit est considéré, les dimensions métalinguistiques, cognitives et culturelles sont omises.

Socioconstructivisme

Le socioconstructivisme considère la dimension culturelle des apprentissages, le « bain » dans la culture orale et écrite, les aspects sociaux et relationnels, la dimension cognitive. Entrer dans l'écrit signifie, entre autres, découvrir les fonctions et les règles de codage de l'écriture, comprendre le vocabulaire technique. Aussi, selon cette optique, les obstacles à l'apprentissage sont envisagés comme des difficultés à se représenter les fonctions

de l'écrit et à se construire un projet de lecteur, une difficulté à adapter des stratégies de la lecture – écriture.

Les diverses activités métalinguistiques qui servent à savoir à quoi ça sert d'apprendre à lire, à traiter des indices alphabétiques et orthographiques, favorisent la clarté cognitive dans le sens où des interactions entre les opérations mentales et les stratégies que cela suppose s'opèrent. L'objectif étant, pour les apprentis lecteurs – scripteurs, de passer de la confusion à la clarté.

Difficultés

Une grande variété de difficultés peuvent se présenter. En effet, les apprentis lecteurs ont à appréhender l'aspect sémantique de la langue, le graphisme et les repérages spatiaux de l'écrit, le contenu et la créativité, l'oralisation, la maîtrise du code, les supports de l'écrit, les conventions linguistiques et la clarté cognitive (enjeux cognitifs de l'apprentissage), la connaissance du langage technique (lettre, mot, phrase, syllabe, son, etc). Autant de paramètres à prendre en compte et qui obligent à observer un certain recul, une distance, vis à vis des savoirs mis en jeu, donc à opérer une méta-cognition sur les apprentissages.

Pour Emilia Ferreiro, plusieurs difficultés peuvent être à l'origine d'obstacles. Il y a tout d'abord un difficulté liée à l'objectif temporel. Construire des hypothèses est indispensables pour comprendre le fonctionnement du système alphabétique d'écriture. Il faut donc du temps pour que les apprentis lecteurs puissent élaborer et faire évoluer ces multiples représentation. Ensuite, il y a des difficultés conceptuelles. Les enfants doivent prendre en compte les différentes dimensions de l'écrit et cela n'est pas simple. Ils doivent comprendre qu'une simple lettre : « a » ou « à », ou que des assemblages de deux ou trois lettres puissent être des mots. L'hypothèse de correspondance sonore syllabique (entre les lettres et les syllabes) pose également un obstacle à la construction d'un schéma de correspondances sonores. L'écriture représente les différences sonores entre les mots. « C'est le niveau cognitif qui est essentiellement concerné par les processus complexes qui conduisent à s'approprier le structure du système de l'écriture »¹⁶.

¹⁶Ferreiro E., Gomez-Palacio M. (1988, p 369), Lire-écrite à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Lyon : CRDP.

De même, la compréhension du métalangage peut provoquer des obstacles. Ainsi on voit apparaître des juxtapositions de nombres et de lettres dans les écrits des apprentis lecteurs car ils ne font pas la différence entre ces deux concepts, ils ne distinguent pas les codes sociaux de l'écrit. Dans le cas de mots courts, l'enfant peut confondre lettre et mot. Ou encore, une phrase qui est perçue comme un ensemble de mots, une suite d'éléments, ou une ligne peut poser un obstacle. Si l'enfant identifie un prénom dans un texte court comme étant le nom de l'auteur ou le nom de l'auteur comme étant le titre de l'histoire, il lui est compliqué d'interpréter l'écrit. De nombreuses confusions sont possibles et la clarté cognitive apparaît comme un préicateur, une facilitation pour la réussite de la lecture et donc de l'entrée dans l'écrit.

A travers les connaissances du processus d'apprentissage de la lecture – écriture, il est possible d'intervenir sur les processus d'enseignement. Les obstacles ainsi observés conduisent à des conceptions tout aussi différentes des pratiques et des méthodes en matière de didactique.

5 – Choix didactiques, influence des méthodes

L'apprentissage de la langue écrite est un des principaux enjeux de l'école primaire et s'appuie sur les pré-requis langagiers. Il constitue une base sur laquelle de nombreuses acquisitions ultérieures se reposent. C'est pourquoi, depuis quelques années, l'apprentissage de la lecture – écriture fait l'objet de nombreux ouvrages présentant des méthodes diverses et variées. Il n'existe pas un mais des modèles de processus d'apprentissages. Les contextes didactiques peuvent-ils avoir une influence sur les représentations que les apprentis lecteurs se font de l'écrit ? Voici, dans un premier temps, un bref aperçu de ce que peuvent être ces méthodes. Et, dans un second temps, une première analyse de ce qu'elles peuvent apporter.

Aide à la structuration en maternelle

Afin de permettre aux apprentis lecteurs d'entrer dans l'écrit, on leur fait prendre conscience des enjeux cognitifs et didactiques des apprentissages dès la maternelle. Les enjeux cognitifs consistent à apprendre à reconnaître les lettres, les mots et les chiffres, les styles d'écriture et leur utilité (les minuscules, les majuscules, le cursif ou attaché pour écrire, le script pour lire). On s'intéresse encore au langage. Les élèves doivent comprendre que le mot écrit renvoie à un mot oral et non à la personne ou à l'objet qu'il représente. Qu'il existe une relation entre les caractéristiques d'un mot écrit et les caractéristiques orales de ce même mot, et non pas entre les caractéristiques d'un mot écrit et sa signification. Un mot court peut représenter une grande chose, une tour ou le ciel par exemple, et un grand mot comme punaise ou champignon peut représenter une petite chose. On fait également prendre conscience aux enfants que l'écrit est une suite de mots séparés par des blancs graphiques. Cela diffère de l'oral qui est un énoncé continu. On veille à rendre compte du mécanisme d'encodage par distinction et mise en relation des unités sonores et graphiques : quel son ça fait ? Et, dans un souci de clarté didactique, on permet aux apprentis lecteurs de différencier les dessins les différents tracés, le graphisme et l'écrit.

Un exemple de structuration en grande section

J'ai effectué mon stage de pratique accompagnée dans une classe de grande section maternelle. Un matin, le photographe est venu dans la classe. Suite à cela, l'enseignante a utilisé cette visite dans un but de structuration de la lecture – écriture et de clarté cognitive. Pour recentrer les enfants sur les apprentissages elle les mets en groupe complet au coin regroupement et écrit au tableau : « Le photographe est venu dans la classe ce matin ». Puis elle demande aux apprentis lecteurs de considérer ce qui est écrit. Un dialogue s'installe.

Adulte (A) : - « Qu'est-ce que j'ai écrit ? »

Enfant (E) : - « C'est des mots. »

A : - « Ce sont des mots, et des mots ensemble c'est ... »

E : - « Une phrase »

A : - « Comment sait-on que c'est une phrase et pas juste des mots ? »

E : - « Ça commence par une grande lettre et après il y a un point. »

A : - « Oui, c'est parce que la première lettre est une majuscule et qu'à la fin il y a un point. »

Tout en donnant les éclaircissements, elle allie le geste à la parole. Elle montre aux enfants la majuscule et le point.

A : - « Comment on sait qu'il y a plusieurs mots ? »

E : - « Parce qu'il y a des espaces entre les mots. »

L'enseignante confirme et demande aux enfants, les uns après les autres, de venir entourer les mots. Puis elle lit le contenu de la phrase afin de donner du sens à l'écriture.

A : - « Qu'est-ce qu'il manque ? »

E : - « Le codage des syllabes. »

A : - « Qu'est-ce qu'une syllabe ? »

E : - « C'est un morceau du mot. »

A : - « Oui, c'est un petit morceau de mot qu'on entend. »

L'enseignante relit la phrase mot par mot. Les enfants identifient chaque syllabe qu'ils nomment : « Le », « pho » « to » « graphe », ... La maîtresse marque le codage au fur et à mesure au tableau et effectue une régulation de groupe si cela est nécessaire.

Le photographe est venu dans la classe ce matin.

Dès les premières réactions des enfants, on comprend que cet exercice est régulièrement pratiqué et qu'ils identifient parfaitement le métalangage proposé.

Méthode syllabique

C'est une méthode basée sur le déchiffrage et la reconstruction par syllabes, l'abstraction du rapport lettre-son. Elle est basée sur le B-A-BA. Lire c'est déchiffrer des mots, traiter des formes graphiques. Cette méthode va de l'oral vers l'écrit et du simple vers le complexe, de l'assemblage vers le sens.

Méthode globale

Elle s'oppose à la méthode syllabique. L'apprentissage se fait à l'inverse, de l'écrit vers l'oral. L'écrit est une succession d'unités qui va de la phrase vers le mot puis la lettre. Le traitement est direct, par reconnaissance globale de mots pour constituer un capital d'éléments graphiques. C'est une lecture logographique vers orthographique.

Méthode mixte

Cette méthode combine les méthodes mixte et syllabique. On procède par reconnaissance globale et par analyse des unités. Il y a un va et vient entre « démontage » et « remontage » des différentes unités syntaxiques pour la maîtrise de la combinatoire : phrases – mots – syllabes – lettres – sons – nouvelles lettres – nouvelles syllabes- nouveaux mots – nouvelles phrases.

Méthode phonique

On analyse la chaîne parlée pour repérer et isoler des phonèmes à l'intérieur des unités de mots ou de phrases. Le traitement se fait par médiation phonologique. On procède par un

inventaire des différentes graphies possibles pour un même phonème. Le système orthographique est réduit à une relation graphie-phonique.

Entrée par les albums

La découverte des concepts fonctionnels et structuraux de la langue écrite se fait à partir des activités de lecture et d'écriture des enfants. L'enseignant guide et suscite des interrogations, une démarche cognitive de clarté, à travers l'importance que revêt le sens. Lors de l'étude d'un ouvrage, l'accent peut être mis sur la couverture de l'album, le titre, le nom de l'auteur ou de la collection afin de mettre en place la structuration de la clarté. La démarche de lecture est mise sur une démarche interactive par le sens qui combine voie directe et indirecte pour la reconnaissance des mots, qui associe la lecture et l'écriture.

Cette méthode est également introduite par différents écrits sociaux, des textes écrits par les enfants ou par l'enseignant, ... ce qui permet aux apprentis lecteurs d'être en contact avec les différents types d'écrits qu'ils seront à même de rencontrer un jour.

6 – Conclusion

La théorie de la clarté cognitive se décline en huit postulats¹⁷ : l'écrit est une représentation visuelle des aspects de l'oral ; le langage est un mode de communication qui possède certaines caractéristiques ; l'apprentissage de la lecture-écriture consiste à appréhender les fonctions et codes de l'écrit ; l'apprenti lecteur – scripteur doit posséder une certaine conscience linguistique ; la lecture est abordée à partir des concepts de l'oral et de l'écrit ; le développement de la clarté cognitive sur les fonctions et caractéristiques de la langue est progressif ; l'apprenant doit surmonter des défis conceptuels ; et les règles techniques des systèmes d'écriture sont propres à chaque langues. On s'est ici intéressé à la clarté cognitive à travers la structuration de la langue écrite et l'acquisition du métalangage. Dans ce sens, il paraît important de souligner, que ces objectifs d'apprentissages du métalangage figurent dans les différents bulletins officiels de l'Éducation Nationale, notamment celui de 2008¹⁸, ainsi dans les documents d'accompagnement des programmes¹⁹. Il y est précisé que les élèves doivent acquérir les notions de syllabes, de mots, de ponctuation, de lettre, de son, nombre, ligne, phrase, paragraphe, etc ; qu'ils doivent connaître les mots servant à décrire un ouvrage : titre, auteur, etc ; il en est de même pour les termes identifiant l'espace graphique : titre, marge, colonne, etc ; etc ; bref qu'ils doivent comprendre le vocabulaire technique utilisé en classe. C'est pourquoi il est important que les enseignants en tiennent compte dans leurs pratiques de classe.

¹⁷ Downing et J. Fijalkow (1984), Lire et raisonner. Toulouse, Privat.

¹⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, B.O.E.N. N°3 du 19 juin 2008.

¹⁹ Ministère de la jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la recherche (2003), documents d'application des programmes : lire au CP, repérer les difficultés pour mieux agir. SCÉRÉN, CNDP.

Deuxième partie

Enquête de terrain

1 – Méthodologie

Afin de rédiger cette partie analytique je me suis aidée de documents de recherches universitaires²⁰ émanant de l'université de Toulouse-Le Mirail. Ceux-ci y faisaient apparaître différentes étapes méthodologiques que j'ai suivies et qui constituent le corps du présent document.

Population et contexte didactique

Le sujet du mémoire concerne l'apprentissage de la lecture-écriture chez les apprentis lecteurs-scripteurs. En conséquence, les recherches ont été effectuées auprès des enseignants des classes de grande section maternelle et de cours préparatoires. Ce sont en effet dans ces classes que le plus gros travail d'apprentissage dans ce domaine est fait. Les premières années de maternelle préparent les enfants aux apprentissages de la lecture-écriture et les années de cours élémentaires et de cours moyens prolongent, affinent et complètent ces apprentissages.

Afin de recueillir un maximum d'informations, un panel de professionnels a été ciblé dans des établissements de situations géographiques différentes (rural, urbain, zep ...). Il en a été fait de même pour l'ancienneté et le sexe des enseignants. Cela revêt un caractère important dans mon travail de recherche étant donné que le but est de voir comment les enseignants s'y prennent dans leurs classes pour enseigner la maîtrise de la langue, et si des différences significatives se font sentir en fonction du milieu scolaire ou de l'expérience, ainsi que de recueillir leurs impressions sur les apprentissages.

J'ai envoyé 60 questionnaires : 20 dans les écoles privées (5 maternelles et 15 primaires) et 40 dans les écoles publiques (10 maternelles et 30 primaires), soit 15 en maternelle et 45 en primaire. J'ai eu 12 retours des écoles publiques, 3 en maternelle, 9 en primaire, et aucun retour du privé. Le nombre de retours étant peu élevé, j'ai réitéré mes envois de questionnaires. J'en ai donc envoyé 20 questionnaires supplémentaires dans les écoles publiques (12 en maternelle et 8 en primaire). Je n'ai malheureusement eu aucun

²⁰ E. Fijalkow (1989), *premiers contacts avec l'écriture et la lecture* in recueil de documents, université de Toulouse-Le Mirail.

retours. Le temps m'étant compté, je devrais donc me contenter des 12 questionnaires à disposition pour étayer mon analyse. Cependant, toutes les réponses apportées par les enseignants, que ce soit de grande section maternelle ou de cours préparatoire, sont sensiblement les mêmes, voire les mêmes²¹. De plus, les problèmes soulignés par chacun se rejoignent. Le peu de questionnaires retournés me permettent, par conséquent de pouvoir étayer mon analyse.

Les deux tableaux ci-dessous, un pour la grande section et un pour le cours préparatoire, présentent la population ayant retourné les questionnaires. Un enseignant est classé débutant s'il a moins de 5 ans d'expériences sur le niveau, expérimenté s'il a entre 5 et 10 ans d'expériences sur le niveau et enfin très expérimenté s'il a plus de 10 ans d'expériences.

Tableau représentatif des réponses renvoyées pour la GS²²

	Enseignant débutant	Enseignant expérimenté	Enseignant très expérimenté
École rurale publique	1 Femme		
École rurale privée			
École urbaine			1 Femme
École urbaine classée zep ou zus			1 Femme

Les enseignants ayant répondu en maternelle ne sont que des femmes et, qui plus est, très expérimentées. Cela paraît assez représentatif de l'enseignement en maternelle puisque un constat national montre que, sur le terrain, les enseignants des classes de maternelles sont essentiellement des femmes.

²¹ Annexe 1 : synthèse des questionnaires

²² Annexe 2 : un exemplaire de questionnaire grande section retourné

Tableau représentatif des réponses renvoyées pour le CP²³

	Enseignant débutant	Enseignant expérimenté	Enseignant très expérimenté
École rurale publique	1 Femme 1 Homme		1 Homme
École rurale privée			
École urbaine		1 Femme	2 Femmes
École urbaine classée zep ou zus		1 Femme	1 Homme 1 Femme

Les enseignants ayant répondu pour le cours préparatoire sont pour deux tiers des femmes et pour un tiers des hommes. Cela paraît assez représentatif de l'enseignement en primaire puisque un constat national montre que, sur le terrain, un tiers des professeurs sont des hommes.

De plus, nous retrouvons aussi bien en grande section qu'en cours préparatoire des enseignants expérimentés, voire très expérimentés. C'est un souhait gouvernemental pour ces classes là de confier l'enseignement des prémices de la lecture-écriture à des personnes expertes.

Matériel

Le questionnaire est composé de douze questions réparties dans deux domaines et d'une partie expression libre. Le premier domaine comporte trois questions qui permettent de cibler le profil de l'enseignant, à savoir s'il s'agit d'un homme ou d'une femme, son expérience professionnelle et le milieu dans lequel il exerce. La seconde partie, avec neuf questions, concerne les pratiques professionnelles de chacun. Les enseignants renseignent sur les méthodes de lectures utilisées en classe, le travail effectif qui est fait sur la clarté cognitive pour le métalangage, ainsi que le constat qu'ils en font sur la facilitation ou non pour l'entrée dans l'écrit.

²³ Annexe 3 : un exemplaire de questionnaire cours préparatoire retourné

Afin de rédiger les questions je me suis aidée du questionnaire établi par E. et J. Fijalkow lors de leurs travaux de recherches en 1991 sur l' « identification de la pédagogie de la lecture-écriture au CP »²⁴.

Conditions de passation

La passation est individuelle. Les questionnaires sont soit envoyés par courrier, soit déposés dans les écoles, soit envoyés par mail. Les enseignants y répondent personnellement puis réexpédient ou transmettent les documents pour qu'ils puissent être analysés. Les questionnaires ont été transmis en octobre et novembre pour être récupérés en novembre et décembre. Une relance a été faite en janvier et février.

Ils doivent soit entourer ou cocher certains items sur plusieurs propositions de réponses, soit répondre directement par écrit. Lors des questions à réponses multiples, ils ont la possibilité de répondre librement, s'ils le souhaitent, sur les lignes laissées à disposition. Le questionnaire se compose donc de questions ouvertes et fermées laissant ainsi apprécier certaines modalités observables et une libre expression.

Modalités d'analyse

Dans un premier temps nous regarderons quels sont les manuels et méthodes de lecture employées pour chacune des deux sections concernées. Puis nous nous préoccupons de recueillir et d'analyser les autres données que les enseignants ont transmis via les questionnaires. Et dans un troisième temps, nous nous intéresserons aux rapports qu'entretiennent la clarté cognitive et de la lecture, c'est à dire dans quelles mesures les résultats de l'enquête de terrain corroborent ou non les hypothèses que nous avons émises.

²⁴ E. Fijalkow et J. Fijalkow (1991), recueil de documents, université de Toulouse-Le Mirail.

2 – Hypothèses

La connaissance du langage technique est une aide à l'apprentissage de la lecture-écriture

Les élèves doivent savoir ce qu'est une lettre, une syllabe, un mot, une phrase, ... pour pouvoir lire et comprendre plus facilement. Il en est de même pour l'écriture. Comment un enfant qui ne sait pas ce qu'est un mot peut produire un texte ?

La connaissance du langage technique doit se faire en classes de maternelle

L'essentiel de l'apprentissage de la lecture-écriture se faisant au cours préparatoire, il semblerait nécessaire que le langage technique de base soit assimilé en maternelle afin de pouvoir se concentrer sur les objectifs des apprentissages suivants.

3 – Recueil des données et Analyse

Grande Section maternelle

En grande section, les enseignants consacrent beaucoup de temps à l'étude des structures langagières. En effet, les programmes préconisent le travail de l'oral afin de développer le langage et le lexique, mais également une étude des différents types d'écrits ainsi que de leurs structures. Parmi les grands domaines d'apprentissage en maternelle nous retrouvons en titre dans les programmes²⁵ : s'approprier le langage et découvrir l'écrit. Les élèves doivent être capables en fin de grande section de « différencier les sons », « distinguer les syllabes », « savoir qu'un **texte** se découpe en **phrases**, elles mêmes composées de **mots** qui comportent des **syllabes** composées de **sons** », « mettre en relation des sons et des **lettres** ». Tout cela dans le but de préparer les enfants à apprendre à lire et à écrire.

Nous retrouvons tout cela dans les questionnaires retournés. Les enseignants disent étudier le langage technique toute l'année. Ils abordent régulièrement les différents concepts mais les notions de phonèmes, syllabes, mots, lettres sont les plus remarqués. Ils semblent très importants pour entrer dans l'écrit. Les enseignants précisent que le travail sur l'alphabet et les syllabes doit faire l'attention d'une préoccupation quotidienne. Cela paraît comme indispensable pour l'apprentissage technique de la lecture et permet de mieux segmenter, décomposer pour l'encodage et le décodage.

Ils ne disposent pas de méthode de lecture comme les enseignants de classes préparatoires mais de plusieurs ouvrages de travail en phonologie. Les enseignants utilisent principalement celui de S. Cèbe et J. L. Paour nommé « phono, développer les compétences phonologiques ». Ce livre permet développer la conscience phonologique qui est nécessaire pour apprendre à lire et à épeler les mots.

Le travail se fait en plusieurs temps identifiables. D'abord, les élèves apprennent progressivement à repérer, reconnaître les unités syllabiques, font de la localisation, de la segmentation infra syllabique, de la fusion, des ajouts et suppressions, de la production. Le tout passe par la manipulation. Puis, le travail évolue vers les phonèmes (repérage les rimes

²⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, B.O.E.N. N°3 du 19 juin 2008.

et attaques des mots, manipulations dans la syllabe) et le lien oral/écrit ; éléments nécessaires pour l'apprentissage de la lecture-écriture au CP. Les élèves mettent en place grâce à l'aide de l'enseignant des connaissances métalinguistiques puisque les termes reconnaissables sont identifiés comme tels. Les enseignants ne laissent jamais les élèves seuls devant le langage technique et explicitent très souvent celui-ci afin que les élèves puissent en acquérir une plus grande clarté cognitive. Car, selon eux, cette compréhension paraît « indispensable à l'apprentissage de la lecture »²⁶.

La langue française est une langue alphabétique qui nécessite la perception du système. Les sons sont représentés par des lettres. À l'entrée en maternelle, ils prennent conscience que les phrases sont composées de mots. Par le travail de phonologie, de discrimination auditive et de manipulation des unités exercé en grande section de maternelle, les élèves développent des habiletés métalinguistiques plus large (mots, syllabes) pour revenir vers des unités plus petites (phonèmes). Cela permet de développer les capacités d'écoute, de discrimination auditive, et de perception fine du traitement de la langue.

De même, les albums et les comptines sont très usités dans les classes de maternelle. Ils permettent aux élèves de se familiariser avec l'entrée dans l'écrit par une imprégnation des sonorités et des structures de la langue. Cela se fait à travers une présence de la langue (prononciation, articulation, écoute) ainsi que des exercices de manipulation et de compréhension.

L'étude du langage technique est la même sur l'année. Ainsi nous retrouvons chez tous les enseignants de grande section maternelle une étude des lettres et syllabes, mots et phrases tout au long de l'année. Ils procèdent aussi à des lectures de mots ou de phrases à partir de mots connus ou repérés dans le courant de l'année. Quant à la ponctuation, elle est étudiée en fonction des types d'écrits présentés aux élèves. En ce qui concerne la clarté des titres, noms des auteurs, ... , elle est identifiée à chaque nouvel album ou écrit proposé.

²⁶ Annexe 2 : un exemplaire de questionnaire grande section retourné

cours préparatoire

D'après ce qu'en disent les enseignants, l'accent sur le langage technique est surtout mis en début d'année. Cela permet de consolider les apprentissages de la grande section et de faire le lien entre les deux classes, tout en continuant le travail de phonologie. De plus, les notions de minuscules – majuscules – lettres – sons – syllabes – mots – phrases – ... sont très importantes pour construire la structure de l'écrit et notamment l'orthographe. Puis cela évolue progressivement vers la clarté du métalangage pour les notions de nature et fonction grammaticales (noms communs, noms propres, adjectifs, masculin, féminin, singulier, pluriel, ...), sans oublier la ponctuation.

En ce qui concerne les sons, en début d'année, est pratiquée une préparation à l'analyse de ceux-ci pour aller vers la synthèse. Cela se traduit par des exercices de compréhension du code de la combinatoire qui sont de plus en plus présents au fur et à mesure de l'avancement dans l'année scolaire.

Chacun des enseignants interrogés insistent sur le fait que le travail se fait toujours en parallèle avec la compréhension. La structuration de la langue orale et écrite passe par la maîtrise des structures et l'appropriation du sens. Tout ce travail nécessaire passe par la mémorisation, les inférences, une réflexion sur l'implicite et l'explicite, l'émission d'hypothèses à partir de la synthèse effectuée qui conduit à l'identification du langage technique (phrases, paragraphes, textes) pour permettre un apprentissage progressif et une appropriation personnalisée des enjeux de la lecture écrite.

Afin de pouvoir enseigner ces enjeux, certains enseignants utilisent différentes méthodes de lecture : des manuels (Ribambelle, grand large, ...). Cependant, les manuels ne sont pas toujours bien construits. Une majorité d'enseignants disent préférer étudier la langue à partir d'écrits dans les livres. Or, dans les questionnaires, seuls deux enseignants avouent ne pas utiliser de méthode de lecture, tous les autres se servent de manuels. Si on y regarde de plus près, leurs dires et les réponses aux questionnaires se rejoignent. En effet, les enseignants préfèrent travailler à partir d'écrits authentiques, sociaux, albums, ... Mais ceux qui utilisent des manuels prennent ceux qui présentent des albums pour construire les apprentissages (voir les méthodes de lecture-écriture dans le point suivant cette analyse) et les complètent par des écrits sociaux.

L'étude des sons se fait ainsi au fur et à mesure de ceux qui sont rencontrés et à partir des prénoms de la classe (prolongement du travail de grande section). Ils accentuent ainsi l'essentiel de leur travail sur la connaissance des lettres plutôt que la récitation de l'alphabet et leur relation avec le système phonique (correspondance grapho-phonétique). C'est pourquoi, ceux qui ont choisi de travailler à partir de manuels le font également - tout comme leurs collègues qui utilisent les livres - à partir d'écrits sociaux, de textes liés à l'actualité de la classe, d'affiches, d'articles de presse, et tout support incluant de l'écrit (produits commerciaux, ...). Ces divers supports permettent de mettre les élèves en contact avec divers types d'écrits pour en comprendre les fonctions et ainsi visualiser que les écrits divergent autant dans leurs fonctions que dans leurs formes. Cela permet un accès à la clarté des structures selon les supports et les destinataires. De plus, l'utilisation d'une méthode ou du support livre permet un contact avec l'objet livre pas toujours existant dans certains milieux socioculturels.

Si les enseignants disent utiliser une méthode de lecture ils ont cependant une progression qui leur est personnelle. Cette progression est envisageable avec les méthodes partant de lectures d'albums que les enseignants complètent par des textes autres et des écrits sociaux, afin de se familiariser avec les divers types d'écrits comme le préconisent les programmes. Les méthodes quelles qu'elles soient, mêmes personnelles, présentent une étude du langage technique conséquente en début d'année et un peu moins en fin d'année. Tout au long de l'année, les enseignants veillent à ce que ce métalangage soit compris, explicite, et ne laissent jamais les élèves seuls face à sa compréhension. Quant aux habiletés des élèves, elles sont évaluées tout au long de l'année.

cours préparatoires, méthodes de lecture-écriture

– ribambelle et grand large

Ces deux méthodes sont sensiblement les mêmes. Elles sont composées d'albums fonctionnels à thème (semaine du goût, droit des enfants, ...) pour ribambelle et d'histoires pour grand large. Elles permettent un apprentissage de la lecture avec des phrases et des textes enrichis, un apprentissage du code avec des tableaux à entrée phonique ou graphique qui synthétise les

correspondances (toutes les graphies des phonèmes sont présentées). La construction du code et du sens se font conjointement à partir de documents authentiques.

Ces méthodes ont la particularité de présenter des éléments de travail métalinguistique (ponctuation, majuscules) et un lien avec le travail de grande section (réactivation de la phonologie). De plus, elles présentent de la différenciation pour aider les élèves qui en éprouve le besoin.

– **que d'histoires**

Ce sont cinq albums, il n'y a pas de manuel. Les textes (structure répétitive, conte, récit d'aventures...) présentent des difficultés graduelles et une progression en lecture. Ils laissent libre place au débat en classe. Les élèves ont à leur disposition un « mémo des sons » qui permet un entraînement au code. Par ailleurs, des prolongements sont possibles permettant de consolider de la maîtrise de la langue par un travail pluridisciplinaire. Et, les lectures du soir permettent un réinvestissement des acquisitions. La méthode comporte des « affiches sons » ainsi qu'un « mémo » qui sont des supports pour les élèves. L'étude du code occupe une place importante.

– **Max, Jules et leurs copains**

Le manuel se compose de deux parties, une comporte des textes indépendants les uns des autres et relatant les aventures de quatre personnages imaginaires, l'autre étant un recueil de différents types d'écrits. Les textes sont au service de la langue avec une étude accentuée sur les phonèmes/graphèmes. La méthode comprend également un fichier d'exercices sur la structuration de la langue, la compréhension et les sons étudiés. Il présente des pistes de différenciation. Cet ouvrage laisse la place pour un travail en projet ainsi que pour des débats.

– **méthode des alphas**

La méthode permet grâce à des personnages de faire les apprentissages de façon ludique. Les enseignants qui l'utilisent trouvent que les enfants entrent plus rapidement dans la lecture. C'est du matériel concret avec des figurines en plastiques qui représentent des lettres. Les élèves font rapidement le lien personnage/lettre/son. Ainsi ils visualisent d'un seul coup toutes lettres courantes : voyelles et consonnes longues, puis voyelles et consonnes courtes.

– **méthode Borel Maisonnny**

La méthode Borel-Maisonnny est une méthode d'apprentissage de la lecture par un ensemble de gestes qui ont pour but de faciliter l'acquisition du langage. Au départ, elle a été conçue pour aider les enfants sourds. Aujourd'hui, elle sert de support aux enseignants qui la maîtrisent pour aider les élèves rencontrant des difficultés d'expression. La méthode est une aide au déchiffrage. Pour que l'acte lire soit complet, il convient de travailler en parallèle sur le sens. La méthode gestuelle de Borel-Maisonnny²⁷ apporte également des éléments d'aide à la combinatoire. Elle permet de faire plus facilement des associations de sons et d'éviter les confusions de lettres par un codage de signes phonétiques. A chaque lettre, chaque son, est associé un geste particulier. Cela permet de prévenir l'illettrisme et de corriger les déformations afin d'éviter l'échec scolaire et la dyslexie. Les gestes sont une aide à l'abstraction relative au son, donc une aide à l'apprentissage de la lecture. Les élèves doivent prendre conscience de ce qu'est un son, et d'où il vient. Puis lorsqu'ils reconnaissent le son oralisé, ils reproduisent le geste correspondant et peuvent ainsi transcrire l'orthographe du mot énoncé, et inversement. La lettre ou le son sont répétés à trois niveaux : < oral, gestuel, écrit > ou < graphie, gestuelle, phonème >. C'est un travail de mémorisation qui peut représenter une ressource aidante pour l'enfant. En effet, celui-ci, en reconnaissant le phonème ou le graphème, s'il le transcrit en gestuelle, retrouve instinctivement l'autre. Les mots présentant des lettres muettes seront correctement orthographiés grâce à cette méthode qui guide la graphie. Les gestes ne sont plus effectués dès que les élèves ont acquis les automatismes leur permettant de fixer phonème et graphème donc de déchiffrer.

²⁷ Sylvestre De Sacy, C. (1990). Bien lire et aimer lire, cours préparatoire élémentaire, méthode phonétique gestuelle créée par madame Borel Maisonnny. Edition ESF, 23^{ème} édition

4 – Retour sur les hypothèses

La connaissance du langage technique est une aide à l'apprentissage de la lecture-écriture

Les élèves doivent savoir ce qu'est une lettre, une syllabe, un mot, une phrase, ... pour pouvoir lire et comprendre plus facilement. Dans leurs réponses aux questionnaires, tous les enseignants s'accordent à dire que l'acquisition du langage technique est une aide aux apprentissages. Les élèves le maîtrisant entrent plus facilement dans l'écrit. Certains enseignants soulignent le fait que les élèves mettent beaucoup de temps à acquérir certaines notions par confusions de celles-ci. Ainsi les concepts de lettres et mots ainsi que phrase et ligne sont assimilés plus tardivement. Concepts que les enseignants de primaire disent reprendre afin de faciliter l'apprentissage et l'étude de la langue. La non maîtrise de ces concepts n'empêchera pas les enfants d'apprendre à lire mais poseront des problèmes lors de l'étude de la grammaire. Ces mêmes enfants auront besoin de temps, de répétitions, d'explications individuelles pour comprendre et fixer les notions difficiles.

La connaissance du langage technique doit se faire en classes de maternelle

L'essentiel de l'apprentissage de la lecture-écriture se faisant au cours préparatoire, il semblerait nécessaire que le langage technique de base soit assimilé en maternelle afin de pouvoir se concentrer sur les objectifs des apprentissages suivants. En effet, les enseignants de maternelle disent mettre l'accent sur le langage technique en plus des autres apprentissages car cela aide les enfants à entrer dans l'écrit. Quant aux enseignants de primaire, il en ressort qu'en début d'année l'accent est mis sur la prolongation des apprentissages de maternelle afin de s'assurer que chacun maîtrise au mieux le langage technique facilitant les apprentissages. De nombreux apprentissages de la langue se font en élémentaire et si un minimum de notions ne sont pas acquises à la fin de l'école maternelle cela pose des soucis de temporalités et de retards dans les apprentissages.

5 – Conclusion

L'entrée dans l'écrit est un acte complexe qui allie à la fois l'abstraction, la compréhension et la métalinguistique. De nombreux chercheurs se sont penchés sur les processus mis en œuvre et les difficultés rencontrées lors des apprentissages. Des réponses ont été trouvées et des conseils, de nouvelles méthodes de lectures ont vu le jour afin d'aider les élèves sur ce cheminement compliqué que présente la lecture-écriture. Les travaux initiés par Emilia Ferrero²⁸ puis repris et complétés par Downing et Fijalkow²⁹ ont permis de rendre compte de cela et de faire prendre conscience des difficultés qui se posent. Ils avaient alors souligné l'importance pour les enfants de découvrir et manipuler les propriétés et les fonctions du langage écrit de façon à passer de la confusion à la clarté cognitive afin de permettre une différenciation entre lecture et écriture, d'améliorer la compréhension des buts et fonctions de la langue ainsi que la maîtrise du métalangage (caractéristiques techniques). Aujourd'hui, ces obstacles sont pris en compte.

A travers mes observations (cf. partie théorie du mémoire pages 20 et 21) en grande section, j'ai pu me rendre compte que les enseignants consacrent beaucoup de temps à l'étude des structures langagières. De plus, un de mes stages de professionnalisation m'a amené à travailler en classe de TPS-PS-MS-GS (février, mars, avril 2013). J'y ai fait pratiquer de la phonologie et des manipulations de la langue à partir des syllabes et des sons. Cela m'a permis d'appréhender les difficultés que cela pose aux élèves de m'apercevoir de la place que revêtent ces apprentissages dans le processus de lecture-écriture. La discrimination auditive est un des préalables à l'écriture. Les élèves doivent être en mesure d'entendre les sons (phonèmes) et les reconnaître en grande section afin de pouvoir identifier les codes (graphèmes) sous-jacents au cours préparatoire et les écrire pour former des mots, des phrases, des petits textes.

Aussi, afin d'aider les élèves plusieurs méthodes sont offertes en maternelle et en primaires. Nous retrouvons en maternelle l'ouvrage « Phono » qui présente un travail sur la langue (décrit en pages 30 et 31 de ce mémoire) que nous pouvons combiner avec celle du « Sablier ». Cette dernière méthode n'est pas décrite dans ce mémoire car je n'ai pas recensé

²⁸ Ferreiro E., Gomez-Palacio M. (1988), *Lire-écrite à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP

²⁹ Downing et J. Fijalkow (1984), *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.

de cas d'études au sein de mes recherches. Cependant, j'en ai entendu parlé durant ma formation à l'IUFM et l'ai personnellement testée. Elle utilise un codage particulier très aidant pour les élèves ayant du mal à se représenter les manipulations phonétiques de la langue, et permet ainsi d'introduire un outil de différenciation qui c'est révélé être efficace dans le cas de ma pratique personnelle.

En primaire, nous retrouvons de nombreuses méthodes, mais, comme remarqué dans la partie analyse de ce document, celles recensées lors de mes recherches se rejoignent. Elles partent de textes authentiques, d'écrits sociaux, d'albums et présentent un travail à partir de la langue qui s'inscrit en continuité avec les enseignements de maternelle. Les élèves peuvent manipuler les propriétés et les fonctions du langage écrit comme le préconisent les chercheurs sur lesquels je me suis basée pour la construction de ce mémoire. De plus, ce dont j'ai pu faire part dans la partie analyse, va dans le sens de ces remarques et difficultés soulevées.

En effet, il est remarqué dans les classes que plus on explicite le langage technique et plus on le fait verbaliser, meilleur est l'apprentissage de la lecture. Un élève qui ne maîtrise pas le principe alphabétique n'a souvent pas accès à la lecture de syllabes donc de mots et de phrases. De même, Un élève qui maîtrise le langage technique peuvent mieux anticiper en lecture car cela représente une aide pour l'encodage et le décodage.

La maîtrise du langage technique permet une meilleure implication des enfants dans leur projet de lecteur, un meilleur projet d'apprentissages. Ils peuvent donner du sens à ce qu'ils écrivent. Cela donne une plus large souplesse de cognition, un degré d'abstraction plus important et une curiosité plus présente. Par ailleurs, sa non maîtrise n'empêche pas les enfants d'apprendre à lire mais cela rend le processus d'apprentissage de la langue plus long. En effet, nombre d'enseignants ont remarqué que cela pose, par la suite, des soucis en grammaire. Les élèves qui montrent des difficultés ou des confusions face au métalangage sont ceux qui auront besoin de plus de temps, d'explications individuelles pour comprendre et fixer les notions difficiles. Il paraît, par conséquent, nécessaire de maîtriser au mieux, dans un souci de clarté, les concepts de l'entrée dans l'écrit de façon à mobiliser certaines activités cognitives qui s'avèrent fondamentales pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

ANNEXES

Annexe 1 : synthèse des retours questionnaires

GS maternelle

utilisation d'une méthode de lecture : 3 non

progression utilisée : 3 matériel pédagogique toujours, 1 personnelle quelque fois

supports utilisés : 3 albums et comptines

part consacrée à l'étude du langage technique : 75% toute l'année pour les 3 réponses

attitude des enseignants : ne jamais laisser les enfants seuls face au langage technique, toujours expliquer les termes pour les 3 réponses, 1 affirme demander quelques fois aux élèves d'expliquer les termes.

exercices de compréhension effectués : 3 réponses oui toute l'année

évaluation de l'habileté des élèves : les 3 réponses affirment le faire souvent ou très souvent tout au long de l'année

CP

utilisation d'une méthode de lecture : 2 non, 7 très souvent tout au long de l'année

progression utilisée : 2 matériel pédagogique quelques fois + personnelle quelques fois, 2 utilisent celle de la méthode de lecture, 5 personnelle toujours,

supports utilisés : 7 manuels, 2 albums, 9 écrits sociaux, 3 enseignants déclarent travailler également à partir de textes produits par les enfants (1 par l'enseignant) et de comptines.

les supports présentent un compréhension du langage technique : 9 oui

part consacrée à l'étude du langage technique : 1 dit 50% en début et 75% le reste de l'année, 2 disent 75% au début et 50% le reste de l'année, 6 affirment 75% toute l'année

attitude des enseignants : 2 affirment laisser quelques fois les élèves seuls face au langage technique les 7 autres jamais ; tous expliquent les termes utilisés et 7 très souvent le font partiellement ; 1 ne demande jamais aux élèves d'expliquer les termes, 1 le fait souvent et 7 le font très souvent, 1 n'a pas répondu

exercices de compréhension effectués : 9 oui toute l'année

évaluation de l'habileté des élèves : tous répondent souvent voir très souvent toute l'année, et ne pas faire suivre de consignes en début d'année, ils attendent que ce soit explicite et compris.

Annexe 2 : un questionnaire GS

IUFM de Nantes

Questionnaire sur les pratiques d'enseignement De la lecture - écriture

Mesdames, Messieurs,

Je suis étudiante à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Nantes. Dans le cadre de ma formation professionnelle « Métiers de l'Enseignement Et de la Formation, Enseignement du Premier Degré », je fais une enquête pour nourrir mon mémoire de master 2. Elle s'adresse aux enseignants de grande section maternelle et de cours préparatoire. Merci de bien vouloir m'accorder un peu de temps en répondant à ce questionnaire.

Objectif de l'enquête : comprendre le rôle de la clarté cognitive dans les apprentissages de la lecture – écriture.

La clarté cognitive est, entre autres, la compréhension, par les élèves, du langage technique utilisé en classe. Je m'intéresse donc à la corrélation entre les méthodes d'apprentissages et la « clarté » dans le processus d'apprentissage de la lecture – écriture. Est-ce que le fait de savoir ou non ce qu'est une lettre, un mot, une phrase, un auteur, un titre, ... peut être un moteur ou un frein aux apprentissages ? Est-ce que vous portez, en tant qu'enseignants, une importance particulière à la compréhension du langage technique ? Est-ce que les méthodes de lecture que vous employez s'y appliquent ? Observez-vous une différence de progression des élèves en fonction de la compréhension qu'ils ont du langage technique ?

Laurence Dupuy-Kuntzmann

Questionnaire : LA CLARTÉ COGNITIVE

1^{ère} partie : vous

1-) Identité

Âge : 48 ans Sexe : M / F : F

2-) Formation / expérience

- Quel est votre cursus universitaire ? Maîtrise de Sociologie
- Combien d'années d'expérience possédez-vous ? 24 ans
- En quelle classe enseignez-vous actuellement ? GS
- Combien d'années d'expériences possédez-vous dans ce niveau ?

3-) Cadre d'enseignement

Dans quelle école enseignez-vous ? (plusieurs réponses possibles)

Urbaine Rurale ZEP/ZUS

Autre précisez :

2^{ème} partie : votre pratique

Lorsque des lettres se présentent, encerclez celle qui correspond à votre pratique.

J : jamais, Q : quelques fois, S : souvent (1 fois par semaine), TS : très souvent (plus souvent).

1-) Méthode de lecture

- Utilisez-vous une méthode de lecture, si oui laquelle ?

En début d'année

(J) Q S TS

.....
.....

En cours d'année

(J) Q S TS

.....
.....

En fin d'année

(J) Q S TS

.....
.....

2-) Progression

La progression que vous utilisez dans votre enseignement de la lecture - écriture au cours de l'année :

- Est-elle proposée par une méthode de lecture ? J Q S TS
- Est-elle proposée par du matériel pédagogique ? J Q S (TS)
- Est-elle personnelle ? J (Q) S TS

3-) Manuel

● Vos élèves disposent-ils d'un manuel de lecture ? *Non*

Si oui lequel ?

● Est-il régulièrement utilisé en classe ? A la maison ?

● Avez-vous recours à d'autres matériels ? Oui Non

Si oui lesquels ?

Textes produits par l'enseignant Textes produits par les enfants Albums

Comptine

Autres supports utilisés :

● Les supports utilisés présentent-ils une compréhension du langage technique ?

Oui Non

4-) Compréhension

Quelle part consacrez-vous en classe à l'étude et à la compréhension du langage technique (lettre, syllabe, mot, phrase, titre, auteur, ...) ?

En début d'année

0% 25% 50% *(75%)*

En cours d'année

0% 25% 50% *(75%)*

En fin d'année

0% 25% 50% *(75%)*

5-) Attitude

Lors de l'étude et à la compréhension du langage technique en classe :

● Laissez-vous les élèves seuls face aux termes techniques ? *(J)* Q S TS

● Donnez-vous une explication complète des termes utilisés ? J Q S *(TS)*

● Donnez-vous une explication partielle des termes utilisés ? *(J)* Q S TS

● Demandez-vous aux élèves d'expliquer les termes utilisés ? J Q *(S)* TS

● Autres :

.....

.....

6-) Temps

Combien de temps (en %) consacrez-vous approximativement à l'étude et à la compréhension du langage technique ?

En début d'année	En cours d'année	En fin d'année
.....
environ 40 à 50 %		

7-) Exercices

● Faites-vous des exercices de compréhension du langage technique ?

En début d'année	En cours d'année	En fin d'année
Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>	Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>	Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

● Pourquoi ? Indispensable à l'apprentissage de la lecture :
.....

8-) Évaluation

Lorsque vous évaluez l'habileté à lire de vos élèves :

● Vous faites reconnaître des lettres, des syllabes ?

En début d'année	En cours d'année	En fin d'année
J Q S (TS)	J Q S (TS)	J Q S (TS)

● Vous faites reconnaître des mots, des phrases ?

En début d'année	En cours d'année	En fin d'année
J (Q) S TS	J Q (S) TS	J Q S (TS)

● Vous faites reconnaître des éléments de ponctuation ?

En début d'année	En cours d'année	En fin d'année
J (Q) S TS	J Q (S) TS	J Q (S) TS

● Vous faites reconnaître le titre, nom de l'auteur ?

En début d'année	En cours d'année	En fin d'année
J Q S (TS)	J Q S (TS)	J Q S (TS)

● Vous faites exécuter une petite tâche, suivre des consignes ?

En début d'année	En cours d'année	En fin d'année
J Q S (TS)	J Q S (TS)	J Q S (TS)

● Lire à haute voix ?

En début d'année	En cours d'année	En fin d'année
J Q (S) TS des mots	J Q (S) TS des mots des phrases	J Q S (TS) mots et phrases

9-) Le constat

● Observez-vous une différence dans la progression de l'apprentissage de la lecture-écriture des élèves en fonction de leur degré de compréhension du langage technique ?

Oui Non

● Si oui, laquelle ?

Un élève qui ne maîtrise pas le principe alphabétique n'a souvent pas accès à la lecture de syllabe donc de mots et de phrase.

Expression libre

En GS, le travail sur l'alphabet, les syllabes est très important. Il se fait quotidiennement. Il est indispensable pour l'apprentissage technique de la lecture.

Merci de votre précieuse participation.

Annexe 3 : un questionnaire CP

IUFM de Nantes

Questionnaire sur les pratiques d'enseignement De la lecture - écriture

Mesdames, Messieurs,

Je suis étudiante à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Nantes. Dans le cadre de ma formation professionnelle « Métiers de l'Enseignement Et de la Formation, Enseignement du Premier Degré », je fais une enquête pour nourrir mon mémoire de master 2. Elle s'adresse aux enseignants de grande section maternelle et de cours préparatoire. Merci de bien vouloir m'accorder un peu de temps en répondant à ce questionnaire.

Objectif de l'enquête : comprendre le rôle de la clarté cognitive dans les apprentissages de la lecture – écriture.

La clarté cognitive est, entre autres, la compréhension, par les élèves, du langage technique utilisé en classe. Je m'intéresse donc à la corrélation entre les méthodes d'apprentissages et la « clarté » dans le processus d'apprentissage de la lecture – écriture. Est-ce que le fait de savoir ou non ce qu'est une lettre, un mot, une phrase, un auteur, un titre, ... peut être un moteur ou un frein aux apprentissages ? Est-ce que vous portez, en tant qu'enseignants, une importance particulière à la compréhension du langage technique ? Est-ce que les méthodes de lecture que vous employez s'y appliquent ? Observez-vous une différence de progression des élèves en fonction de la compréhension qu'ils ont du langage technique ?

Laurence Dupuy-Kuntzmann

Questionnaire : LA CLARTÉ COGNITIVE

1^{ère} partie : vous

1-) Identité

Âge : 48 Sexe : M / F : M

2-) Formation / expérience

- Quel est votre cursus universitaire ? *École Normale d'Instituteurs (3 ans), DEUG Enseignement 1^{er} Degré*
- Combien d'années d'expérience possédez-vous ? *3 ans en formation + 27 ans*
- En quelle classe enseignez-vous actuellement ? *CP*
- Combien d'années d'expériences possédez-vous dans ce niveau ? *25*

3-) Cadre d'enseignement

Dans quelle école enseignez-vous ? (plusieurs réponses possibles)

Urbaine Rurale ZEP/ZUS

Autre précisez :

2^{ème} partie : votre pratique

Lorsque des lettres se présentent, encerclez celle qui correspond à votre pratique.

J : jamais, Q : quelques fois, S : souvent (1 fois par semaine), TS : très souvent (plus souvent).

1-) Méthode de lecture

- Utilisez-vous une méthode de lecture, si oui laquelle ?

En début d'année

J Q S **(TS)**
Ribambelle Hatier
+ 2 autres albums

En cours d'année

J Q S **(TS)**
Ribambelle Hatier
+ autre album

En fin d'année

J Q S **(TS)**
Ribambelle Hatier
+ autre album

2-) Progression

La progression que vous utilisez dans votre enseignement de la lecture - écriture au cours de l'année :

- Est-elle proposée par une méthode de lecture ? J **(Q)** S TS
- Est-elle proposée par du matériel pédagogique ? J **(Q)** S TS
- Est-elle personnelle ? J Q S **(TS)**

3-) Manuel

● Vos élèves disposent-ils d'un manuel de lecture ? *oui*

Si oui lequel ? *les albums de la collection Ribambelle Hatier (leu)*

● Est-il régulièrement utilisé en classe ? *oui* A la maison ? *oui*

● Avez-vous recours à d'autres matériels ? Oui Non

Si oui lesquels ?

Textes produits par l'enseignant Textes produits par les enfants Albums

Comptine

Autres supports utilisés : *textes liés à l'actualité de la classe (textes courts), articles de presse, affiches, tout support incluant un écrit (produits de consommation etc)*

● Les supports utilisés présentent-ils une compréhension du langage technique ?

Oui Non

4-) Compréhension

Quelle part consacrez-vous en classe à l'étude et à la compréhension du langage technique (lettre, syllabe, mot, phrase, titre, auteur, ...) ?

En début d'année

0% 25% 50% 75%

En cours d'année

0% 25% 50% 75%

En fin d'année

0% 25% 50% 75%

5-) Attitude

Lors de l'étude et à la compréhension du langage technique en classe :

● Laissez-vous les élèves seuls face aux termes techniques ? J Q S TS

● Donnez-vous une explication complète des termes utilisés ? J Q S TS

● Donnez-vous une explication partielle des termes utilisés ? J Q S TS

● Demandez-vous aux élèves d'expliquer les termes utilisés ? J Q S TS

● Autres :

.....

.....

6-) Temps

Combien de temps (en %) consacrez-vous approximativement à l'étude et à la compréhension du langage technique ?

En début d'année
.....50.....

En cours d'année
.....75.....

En fin d'année
.....75.....

7-) Exercices

● Faites-vous des exercices de compréhension du langage technique ?

En début d'année

En cours d'année

En fin d'année

Oui Non

Oui Non

Oui Non

● Pourquoi ? *Les exercices de compréhension des codes de la lecture combinent être de plus en plus présents à mesure que l'on avance dans l'année scolaire. En début d'année, il s'agit davantage d'une préparation à l'analyse puis à la synthèse des sons.*

8-) Évaluation *Tous les enfants ne sont pas forcément prêts pour l'analyse des sons.*

Lorsque vous évaluez l'habileté à lire de vos élèves : *en début d'année.*

● Vous faites reconnaître des lettres, des syllabes ?

En début d'année

En cours d'année

En fin d'année

J Q (S) TS

J Q S (TS)

J Q (S TS)

● Vous faites reconnaître des mots, des phrases ?

En début d'année

En cours d'année

En fin d'année

J Q S (TS)

J Q S (TS)

J Q S (TS)

● Vous faites reconnaître des éléments de ponctuation ?

En début d'année

En cours d'année

En fin d'année

J Q (S) TS

J Q (S) TS

J Q (S) TS

● Vous faites reconnaître le titre, nom de l'auteur ?

En début d'année

En cours d'année

En fin d'année

J Q (S) TS

J Q (S) TS

J Q (S) TS

● Vous faites exécuter une petite tâche, suivre des consignes ?

En début d'année

En cours d'année

En fin d'année

J (Q) S TS

J Q (S) TS

J Q S (TS)

● Lire à haute voix ?

En début d'année

En cours d'année

En fin d'année

J Q S (TS)

J Q (S) TS

J Q (S) TS

9-) Le constat

● Observez-vous une différence dans la progression de l'apprentissage de la lecture-écriture des élèves en fonction de leur degré de compréhension du langage technique ?

Oui Non

● Si oui, laquelle ?

Les deux sont liés. Un enfant qui maîtrise la compréhension du langage technique est plus à l'aise dans l'apprentissage de la lecture et l'écriture. Il donne du sens à ce qu'il écrit.

Expression libre

L'utilisation d'une méthode, ou plutôt le support-livre d'une méthode me semble importante pour que le contact avec l'objet livre existe dans un milieu socio-culturel où celui-ci est peu favorisé. Que les livres soient extraits de la littérature enfantine me semble plus motivant pour l'apprenti-lecteur qu'une méthode "traditionnelle" de lecture comportant des pages dédiées à l'analyse des sons. Celle-ci se fait, dans ma classe, sur un cahier spécifique à partir d'exemples issus des textes étudiés en classe sur les livres, d'autres supports ou à partir des prénoms ou autres mots connus depuis la grande section. Si, en début d'année, nous n'aborderons pas l'analyse systématique des sons (quelques enfants n'y sont pas prêts), cela n'empêche pas, à travers un "bain d'écrits" important, de multiplier les situations d'observation, de discrimination visuelle et phonologique et de développer les attitudes (les aptitudes ?) de lecteur selon le schéma exploration-identification-anticipation, sans même que le code ne soit encore maîtrisé. Les notions de lettres, de mots, la différenciation entre les lignes et les phrases sont vérifiées.

Merci de votre précieuse participation.

L'identification des lettres est importante (plus que la connaissance de l'alphabet récité par cœur comme une comptine) car elle servira de base à la maîtrise de la relation grapho-phonétique.

Chaque enfant a son propre rythme d'apprentissage. Lors des textes découverts, chacun, par la recherche d'indices, en fonction de sa propre construction de l'apprentissage, peut vérifier ses hypothèses à partir de la synthèse effectuée, qui doit conduire à l'identification des syllabes et à la lecture des mots, des phrases et donc du texte.

La connaissance du langage technique contribue donc de façon importante à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture même si ce n'est pas le seul facteur qui rentre en jeu (richesse du vocabulaire, personnalité, fragilité psychologique éventuelle ...).

Bibliographie

- Downing J., Fijalkow J. (1984), *Lire et raisonner*. Toulouse, Privat.
- Fayol M., Gombert J. E., Lecocq P., Sprenger-Charolles L., Zagar D. (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*. Puf, psychologie d'aujourd'hui.
- Ferreiro E., Gomez-Palacio M. (1988), *Lire-écrite à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- Fijalkow J. (1996), *Entrer dans l'écrit*. Magnard.
- Fijalkow J. et Liva, A. (1994), Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation, in Grégoire J. et Piérart B., *Évaluer les troubles de la lecture, Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp 225-247). Bruxelles : De Boeck.
- Herlich S., Bramaud Du Boucheron G., Florin A. (1978), *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Puf.
- Ministère de l'Éducation Nationale, B.O.E.N. N°3 du 19 juin 2008.
- Ministère de la jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la recherche (2003), documents d'application des programmes : *lire au CP, repérer les difficultés pour mieux agir*. SCÉRÉN, CNDP.
- Sylvestre De Sacy, C. (1990), *Bien lire et aimer lire*, cours préparatoire élémentaire, méthode phonétique gestuelle créée par madame Borel Maisonny. Edition ESF, 23^{ème} édition.
- E. Fijalkow et J. Fijalkow (1991), recueil de documents universitaires pour étudiants en licence années 2000-2001 comportant différents travaux de recherches et documents bibliographiques, université de Toulouse-Le Mirail.

Résumé en français :

Apprendre à lire c'est entrer dans l'écrit, comprendre et intégrer un système aux formes complexes. La clarté cognitive faciliterait la compréhension et la structuration progressive de la langue écrite. Comment se met-elle en place, et que font les enseignants dans leurs pratiques de classe pour aller dans ce sens. Quant aux méthodes de lecture, quelles aides peuvent-elles apporter ?

Mots-clés : clarté cognitive, métalangage, structuration de la lecture – écriture.

Résumé en anglais :

Learning to read is something starting the writing acquisition, understanding a system made of complex features. The cognitive clearness may help to make the understanding and gradual acquisition of the written language. How does it set up, and how teachers promote the cognitive clearness during the class practice ? Finally, how can reading methods be helpful ?

Mots-clés : cognitive clearness, meta language, reading and script structure.