

DIFFERENCIER DANS LA CLASSE :

POUR UNE MEILLEURE PRISE EN

COMPTE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

DES ÉLÈVES

Document pédagogique à l'intention des équipes d'école

Circonscription de DREUX 2 - Avril 2005

SOMMAIRE

Introduction page 3

SECTION 1 : analyser ses pratiques pour diversifier sa pédagogie pages 4 à 13

I. Les différents systèmes d'apprentissage et leurs caractéristiques page 5

II. La pédagogie différenciée : bref historique page 6

III. Une première entrée : la diversification ou différenciation successive pages 6 et 7

III. Enseignants, élèves, quel est votre profil cognitif ? pages 7 et 8

IV. Un élément incontournable : faire émerger les représentations des élèves pages 8 et 9

V. VERBALISER : pour aller plus loin dans la prise en compte de l'élève pages 9 à 11

VI. Une nécessité : faire se rencontrer le projet d'enseignement du maître et un projet d'activité / d'apprentissage chez l'élève page 11

VII. Les interactions dans la classe : l'apport de l'éthnométhodologie pages 12 et 13

SECTION 2 : différencier pages 14 à 38

Préambule : différencier la pédagogie, est-ce souhaitable, est-ce possible ? page 15

I. Avant une séance ou une séquence (= un ensemble de séances) : anticiper page 16

II. Différencier pendant une séance ou une séquence pages 17 à 37

1. *Différenciation successive dans la classe* page 17

2. *Différenciation simultanée* pages 18 à 38

a. Un même support mais la mobilisation de stratégies différentes pages 19 et 20

b. Un même objectif mais des supports de travail différents page 21

c. Un même support mais des degrés de guidage et d'aide différents pages 21 à 26

d. Une même base de travail mais une adaptation
du support au niveau des élèves (différenciation quantitative) pages 27 à 30

e. Un même support mais des exploitations adaptées au niveau des élèves pages 31 à 37

III. Après une séance ou une séquence : RE-MEDIER page 38

SECTION 3 :

Une stratégie pour les élèves en échec : la mise en œuvre de Modules d'Approfondissement des Compétences pages 39 à 57

INTRODUCTION

Le savoir ne s'impose jamais seul.

Il a besoin de médiations, de mises en situation, d'outils.

Faute de quoi seuls ceux qui, dans leur histoire personnelle, ont bénéficié d'un environnement favorable dans lequel ils ont trouvé ces médiations, ces situations et ces outils, pourront s'emparer des armes intellectuelles et s'approprier la culture.

Entre le savoir et sa façon de le transmettre, la pédagogie, il n'y a pas d'alternative mais une profonde solidarité :

- se centrer sur le savoir en négligeant les conditions de sa genèse, c'est privilégier ceux qui ont déjà acquis les structures intellectuelles permettant de s'approprier la connaissance,
- se centrer sur la pédagogie en la prenant pour sa propre fin, en oubliant son statut de médiation, c'est priver d'un savoir émancipateur ceux qui n'ont pas la chance de l'acquérir ailleurs qu'à l'école.

D'où la problématique que tout enseignant se doit de faire sienne : quelles situations d'apprentissage suffisamment rigoureuses et suffisamment diversifiées mettre en oeuvre pour que les élèves intègrent les savoirs nécessaires à leur réussite ?

Ou, plus concrètement, comment gérer nos classes pour que la diversité des itinéraires proposés y soit le gage de la réussite du plus grand nombre ?

C'est à partir de ces questions que s'organise ce document, dont l'objectif est d'aider les maîtres à réaliser une analyse réflexive de leur action dans la perspective d'une prise en charge toujours plus efficiente, en tout premier lieu, de ceux que l'on appelle parfois les « décrocheurs », à savoir les élèves en grosse difficulté.

Merci aux maîtres de la circonscription qui, dans le cadre des animations pédagogiques, ont permis la réalisation de ce document.

Je souhaite qu'il puisse représenter pour les équipes un réel outil de travail, en particulier dans la perspective de la réécriture des projets d'école, par rapport à une mise en cohérence et une complémentarité encore renforcées des réponses apportées face à l'hétérogénéité des élèves.

*Bruno MOREE – Inspecteur de l'Education nationale
Avril 2005*

Section 1 :

ANALYSER SES PRATIQUES

POUR DIVERSIFIER

SA PEDAGOGIE

- I. Les différents systèmes d'apprentissage et leurs caractéristiques**
(in « Les cycles et la différenciation pédagogique » Michel PERRAUDEAU).

Hétéro-structuration cognitive	Auto-structuration cognitive	Inter-structuration cognitive
(trans)former l'apprenant <i>Approche exogène ou pédagogie de la 3^{ème} personne</i>	L'apprenant se (trans)forme <i>Approche endogène ou pédagogie de la 1^{ère} personne</i>	Apprentissage transférable <i>Approche médiane ou pédagogie du « nous »</i>
Le centre de l'apprentissage est l'enseignant Primat à l'objet	Le centre de l'apprentissage est l'apprenant Primat au sujet	Le centre de l'apprentissage est la copropriété Primat à l'interaction
<ul style="list-style-type: none"> transmission du savoir (méthodes dites traditionnelles) <i>Transmission magistrale / expositive ou par le modèle (Durkheim / Skinner / Pavlov).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> découverte par l'observation, par l'expérience <i>Méthodes actives et non-directives (Montessori / Decroly / Dewey / Claparède / Rousseau / Neill / Rogers).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Le rôle de l'éducateur est d'organiser l'enseignement en fonction de l'apprentissage de l'apprenant <i>Pédagogie d'inspiration constructiviste (Wallon / Piaget).</i>
Finalité : Produit fini transmis à l'aide de produits finis L'enseignant transmet.	Finalité : Réponse au besoin présent La connaissance est le produit de l'action et l'apprenant construit lui-même son savoir.	Finalité : Développement accompagné. L'éducateur est partenaire, facilitateur, tuteur, de l'apprenant.

Commentaires :

Le pôle SAVOIR / ENSEIGNANT est celui qui a été (et qui apparaît toujours) privilégié (colonne 1 du tableau).

Dans les années 70, la recherche s'est intéressée à l'axe relationnel (colonne 2 du tableau).

Depuis, la réflexion s'est articulée autour des stratégies d'apprentissage (colonne 3 du tableau).

I. La pédagogie différenciée : bref historique

La notion de *pédagogie différenciée* est apparue dans les années 60, à l'initiative de Louis LEGRAND.

Les recherches ont d'abord tenté de prendre en compte les différences observables entre les élèves et engendré une différenciation des méthodes.

On a abouti à la notion de *groupes de niveau*.

L'entreprise s'est révélée décevante car elle n'a pas permis de diminuer de manière significative les écarts.

D'autres démarches ont alors été expérimentées.

On a vu apparaître *le tutorat* et *l'aide méthodologique*.

Sous l'impulsion d'Antoine DE PERETTI, des équipes se sont orientées vers ce que l'on a appelé *la pédagogie diversifiée*.

Le travail en groupe et le travail autonome y occupaient une place privilégiée.

De 1978 à 1982, Philippe MEIRIEU, au travers d'expérimentations dans des classes, s'est attaché à montrer l'utilité de diversifier les mises en œuvre pédagogiques (cours magistral / travail individualisé / groupe informel / groupe d'apprentissage).

Références bibliographiques :

Pédagogie différenciée – Halina PRZESNYCKI – Hachette Education

Apprendre ... oui, mais comment ? – Philippe MEIRIEU – Editions ESF

I. Une première entrée : la diversification ou différenciation successive

Malgré les apparences, la différenciation pédagogique ne soulève pas nécessairement des montagnes.

On peut la mettre en place en effet à un premier niveau, en conservant le fonctionnement habituel de la classe, en alternant les outils utilisés et les mises en œuvre proposées.

Que l'on s'efforce de formuler les consignes de plusieurs manières, d'éclairer un texte écrit par un schéma ou un commentaire oral peut tout changer.

Que l'on interrompe un exposé magistral pour engager les élèves dans une manipulation et le discours du maître, en perdant son monopole, ne sélectionne plus les seuls élèves capables de l'appréhender.

Dès que l'on introduit dans les pratiques pédagogiques ce que J. DREVILLON (in «Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire» - PUF 1980) nomme de la flexibilité, on multiplie les chances de réussite puisque l'on offre aux apprenants une palette de propositions et de stimulations grâce auxquelles ils peuvent se construire leur propre stratégie.

On peut ainsi affirmer qu'il n'est de bonne pédagogie que dans « l'éclectisme méthodique ».

Mais il est un préalable indispensable à sa mise en œuvre : l'analyse des profils cognitifs des différents acteurs, des élèves bien entendu et en particulier de ceux qui sont en difficulté, mais aussi de celui du maître ou de la maîtresse.

Bien souvent, le maître privilégie dans la classe, ceci de manière inconsciente, ce qui correspond à sa propre structure de pensée.

II. Enseignants, élèves, quel est votre profil cognitif ?

<p>Visuel : Vous intégrez plus facilement ce que vous voyez et vous visualisez dans votre tête ces éléments. Vous faites appel à des <u>images mentales</u> pour vous en souvenir.</p> <p>Tendance à restituer le savoir en reconstruisant des images.</p> <p>Mémorisation utilisant les relations spatiales entre des éléments visuels.</p>	<p>Auditif : Vous intégrez plutôt ce que vous entendez. Vous vous appuyez surtout sur le <u>déroulement du discours</u> pour mémoriser.</p> <p>Tendance à restituer le savoir en reconstituant sa dynamique, en s'en racontant le déroulement.</p> <p>Mémorisation utilisant la chronologie, les enchaînements entre les éléments.</p>
<p>Dépendance à l'enseignant et à la structure :</p> <p>Vous êtes mal à l'aise dans une situation de recherche. Vous avez besoin d'être guidé.</p> <p>Vous collez assez facilement aux consignes et à la démarche de l'enseignant ou du formateur lorsque celle-ci est relativement directive.</p> <p>Vous avez besoin de savoir fréquemment si vous êtes sur la bonne voie.</p> <p>Vous prenez beaucoup de notes, vous vous appropriez tous les documents que l'on vous propose, quitte à ne pas les utiliser ultérieurement.</p> <p>Tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées.</p> <p>Besoin de buts externes.</p>	<p>Indépendance à l'enseignant et à la structure :</p> <p>Vous avez besoin qu'on vous laisse une marge d'initiative.</p> <p>Vous devez pouvoir passer par votre propre démarche.</p> <p>Il vous arrive de transgresser les consignes pour utiliser un chemin vous semblant plus adapté.</p> <p>Vous vivez parfois les interventions du maître ou du formateur comme un parasitage qui vous perturbe dans la progression de votre travail.</p> <p>Vous prenez peu de notes, seulement les points qui vous intéressent.</p> <p>Vous classez les documents à votre manière, quitte à les sortir complètement du contexte dans lequel vous les avez recueillis.</p> <p>Auto-définition des buts.</p>
<p>Dépendance au contexte psychoaffectif :</p> <p>Vous êtes très sensible au contexte relationnel, à l'état d'esprit de la classe ou du groupe, aux relations avec le maître ou le formateur.</p> <p>En classe, les résultats sont variables d'une année à l'autre, d'un enseignant à l'autre.</p>	<p>Indépendance au contexte psychoaffectif :</p> <p>Vous êtes beaucoup plus sensible au contenu qu'à la manière dont on vous l'apporte.</p> <p>Quel que soit le maître ou le formateur, vous êtes capable d'en prendre et d'en laisser, de récupérer ce qui est intéressant dans ce qu'on vous propose.</p>
<p>Synthétique : Vous vous faites rapidement une idée générale du phénomène étudié.</p> <p>Vous avez tendance à n'analyser que ce qui entre dans le modèle dont vous vous êtes fait une représentation générale.</p> <p>Vous saisissez rapidement les relations entre les différents éléments abordés.</p> <p>Vous avez des facilités pour construire le plan d'un document.</p>	<p>Analytique : Devant un travail à réaliser, vous étudiez méticuleusement les différents paramètres les uns après les autres.</p> <p>Vous n'aboutissez que lentement à une idée générale qui se dessine au fur et à mesure que vous avancez.</p>

<p>Production : Vous apprenez en construisant activement. Vous êtes à l'aise dans l'action. Vous avez des projets personnels et vous en proposez aux autres. Vous avez plutôt tendance à donner.</p>	<p>Consommation : Vous apprenez en observant. Vous avez souvent une attitude réservée. Vous rentrez plutôt dans les projets des autres. Vous avez tendance à attendre que d'autres répondent, vous prenez ce qu'on vous apporte.</p>
<p>Centration : Vous préférez n'aborder qu'un seul sujet à la fois. Vous allez au bout de votre objectif avant de passer à un autre.</p>	<p>Balayage : Vous vous sentez à l'aise quand vous avez de nombreuses activités à mener de front. Ne pas terminer une activité ne vous gêne pas particulièrement.</p>
<p>Impulsivité : Vous prenez la parole facilement. Vous répondez rapidement, même si cela vous amène parfois à commettre une erreur.</p>	<p>Réflexivité : Vous hésitez à prendre la parole. Il faut que vous soyez certain de ne pas vous tromper.</p>
<p>Accentuation : Ce qui vous intéresse, ce sont les différences, les oppositions, les contradictions, que vous avez tendance à mettre en avant. Dans un cours, une conférence, vous retenir surtout ce que vous ne connaissez pas. Dans les livres, vous surlignez, vous soulignez ou mettez en valeur ce qui est nouveau, inconnu. Vous éprouvez un certain plaisir à ce qui est nouveau, original.</p>	<p>Egalisation : Ce qui vous satisfait, c'est de retrouver ce que vous connaissez. Souvent, vous ne retenir que les éléments qui vont dans votre sens. Dans un cours, une conférence, vous aimez entendre ce que vous savez déjà ou ce qui clarifie ce que vous pensiez mais que vous n'arriviez pas à exprimer aussi clairement. Dans les livres, vous surlignez, vous soulignez ou mettez en valeur ce qui renforce votre position.</p>
<p>Formalisation : Devant une tâche à accomplir, un projet à réaliser, vous donnez régulièrement le meilleur de vous-même. Vous avez tendance à investir toute votre énergie, quel que soit l'enjeu. Tendance à fonctionner au maximum de ses possibilités intellectuelles, quelle que soit la nature de la tâche.</p>	<p>Réalisation : Devant une tâche à accomplir, vous mesurez l'importance de l'investissement possible et vous vous débrouillez pour faire juste ce qu'il faut pour parvenir à votre but. Vous avez plutôt tendance à vous économiser. Tendance à adapter le niveau d'exigence intellectuelle aux caractéristiques de la tâche.</p>

I. Un élément incontournable : faire émerger les représentations des élèves

Avant de mettre en œuvre une séance d'apprentissage dans laquelle va être abordée une nouvelle notion, il est indispensable de faire émerger le « déjà-là » c'est-à-dire ce que l'élève sait déjà du sujet traité ou l'idée qu'il en a (sa représentation).

Essai de définition :

Une représentation, c'est l'idée qu'on se fait d'une chose en un temps T 1, état de connaissance susceptible de laisser place en un temps T 2 à un autre état de connaissance, plus pertinent.

C'est un pré-savoir implicite, une manière a priori de concevoir les choses, une image intérieure d'une réalité vécue.

Les représentations des élèves apparaissent comme des systèmes explicites cohérents.

Il faut toujours oser interroger là où l'enseignant imagine que règnent des évidences.

Il est très difficile d'imaginer les représentations des élèves sans investigation préalable auprès d'eux.

La connaissance de ces représentations apparaît dès lors comme une grille d'analyse des idées des apprenants, permettant en quelque sorte d'anticiper les obstacles qu'ils risquent de rencontrer lors d'un apprentissage.

C'est l'élève qui apprend à l'aide de ses représentations disponibles et personne ne peut se substituer à lui dans le processus.

Toute situation d'apprentissage conçue par l'enseignant sera inévitablement retraduite dans ce cadre de pensée.

Il arrive ainsi que l'enfant apprenne autre chose que ce qu'on croit lui enseigner.

Il s'agira donc parfois de montrer à l'élève qu'il possède des conceptions erronées et que s'approprier un savoir consiste d'abord à en prendre conscience pour s'efforcer ensuite de les modifier.

Les connaissances ne se construisent pas sur l'ignorance, mais par la réélaboration de représentations antérieures.

III. VERBALISER : pour aller plus loin dans la prise en compte de l'élève

IV. Verbaliser et faire verbaliser pour poser le cadre commun et les valeurs

Pour les élèves en difficulté, on peut considérer que la langue de l'école leur est étrangère, parce que l'usage de leur propre langage est profondément **identitaire, liée à des expériences, des pratiques sociales fort différentes.**

En premier lieu il faut (les) relier, leur permettre de comprendre.

Pour comprendre (« prendre ensemble »), il faut parler. L'échange au-delà de l'exercice d'expression et de communication, est au service des contenus, des concepts à partager. Il faut déjà s'entendre sur ce que l'on est en train de faire, de quoi on parle. Dire permet alors à la pensée individuelle et collective d'exister. Le rapport au langage permet une culture partagée.

Il faut arriver à introduire les élèves dans cette **connivence culturelle**. L'oral permet cet espace d'**intercompréhension**. C'est dans cet espace de liberté intellectuelle et de sécurité affective que nous pouvons partager des connaissances et des valeurs.

- Donner une place importante à **l'échange, favorisé entre pairs** dans l'espace de petits groupes et systématisé au moment des élaborations collectives
- Favoriser la **confrontation et l'explicitation** en usant de propositions divergentes pour éprouver les limites de ses réponses et s'approprier les richesses de la réflexion collective.

Verbaliser et faire verbaliser pour clarifier :

- L'élève doit savoir qu'il apprend
- L'élève doit savoir **ce** qu'il apprend
- L'élève doit savoir **pourquoi** il apprend
- L'élève doit savoir **comment** il va apprendre.

Ainsi faut-il entendre cette clarté non seulement comme **préalable** mais comme **principe** à mettre en œuvre **pendant et après l'activité**. C'est la clarté qui fixe le cadre de l'activité dans

un environnement solliciteur, avec des modèles référents (aides construites ensemble, évolutives), une confiance réciproque, des attentes positives. Souvent les attentes des uns ne coïncident pas avec les représentations des autres : c'est la confusion. Pour clarifier, il faut expliciter **les enjeux, les buts, les consignes**.

- **Clarifier la nature de l'activité intellectuelle de la tâche :**

ex : « *Qu'est-ce qu'il faut faire pour lire ?* » Lire ce n'est pas répondre à des questions, ce n'est pas apprendre par cœur ni mémoriser, lire ce n'est pas lire mot à mot. On peut s'arrêter, revenir en arrière, mettre en relation des informations situées à divers endroits du texte, sans perdre le fil, mais au contraire construire ainsi le sens : c'est ici la crainte des plus fragiles qui s'accrochent aux mots pour ne pas se perdre.

- **Clarifier la consigne :**

Dans un premier temps du moins, au moment de la consigne, l'enseignant sera attentif à :

- dire et faire dire,
- reformuler et / ou faire reformuler,
- expliciter et / ou faire expliciter,
- faire lire silencieusement et individuellement.
- faire identifier oralement l'injonction,
- installer un rituel autour de la lecture de la consigne,
- demander une mobilisation mentale face à ce que l'on va devoir faire,
- faire expliciter le travail à conduire,
- assurer la compréhension avant l'entrée en activité,
- planifier ce qu'il y a à faire,
- identifier les savoirs et les savoir-faire,
- identifier les outils nécessaires (règle, compas...),
- revenir à la consigne en fin de réalisation pour vérifier si ce qui a été fait correspond à ce qui était demandé.

Verbaliser pour faire émerger et mobiliser le savoir « déjà-là » (cf. paragraphe précédent) :

Apprendre ce n'est pas combler des manques, c'est transformer des savoirs. Quel que soit l'âge et l'origine des élèves, ils ont des savoirs qui doivent être pris en compte pour être transformés. Comment va-t-on utiliser les savoirs des élèves, lorsque ces savoirs sont marginaux, étrangers voire erronés ? Quels types de situations peut-on mettre en place pour transformer, enrichir, faire évoluer ces savoirs dans le sens institutionnel ?

Poser des mots, identifier ce que chacun sait déjà faire, partager ce savoir pour le complexifier, c'est la condition de la réussite et donc du progrès.

Verbaliser pour identifier et évaluer l'efficacité des procédures utilisées.

Il est important de mettre des mots sur les procédures, les erreurs, les étapes de la réussite lors de confrontations. Il faut connaître le cheminement de la réussite pour pouvoir remobiliser sa manière de faire, transférer dans un autre contexte. Il faut faire comprendre qu'il n'existe pas de savoir isolé mais qu'une capacité acquise est une compétence potentielle

V. Verbaliser pour identifier les erreurs

L'erreur révèle l'existence d'un savoir incomplet, mal assimilé ou mal consolidé, c'est une non réussite signifiante.

L'absence d'erreur ne signifie pas l'absence de difficulté et la difficulté n'est pas toujours d'ordre notionnel. Il peut s'agir de lenteur, de défaillance de la mémoire, d'utilisation de procédures peu économiques, de mauvaises pratiques instrumentales, de réponses données au

hasard, d'absence de méthode de travail, d'un mauvais traitement de l'information, de l'adoption d'attitudes inadaptées.

Les erreurs peuvent être de 4 types :

- *erreurs relatives à la situation* (ex : une situation inconnue),
- *erreurs relatives à la consigne*,
- *erreurs relatives à l'opération intellectuelle* (ex : l'élève croit que lire c'est réciter, ou bien l'activité de lecture à l'école n'a rien à voir avec celle pratiquée à la maison),
- *erreurs relatives à une articulation erronée à un acquis antérieur*.

Il paraît fondamental d'insister sur l'activité de métacognition à laquelle l'élève doit être entraîné pour lui permettre de prendre vis à vis de ses erreurs le recul nécessaire à leur traitement. Il faut aller chercher le savoir contenu dans l'erreur, comparer ce savoir, sa logique, ce raisonnement avec d'autres stratégies. L'erreur doit être intégrée comme point d'appui à la construction de la pensée. Quand l'erreur est dédramatisée et intégrée au processus d'apprentissage. C'est un tremplin qui permet l'implication personnelle : on peut se risquer, c'est un appel au dépassement de soi.

Verbaliser pour théoriser et pour construire réellement les savoirs.

C'est lors de la formalisation que se joue l'essentiel de la transformation des points de vue, là où l'empirisme doit céder la place à plus de rationalisation. Ce sont les moments d'analyse et de théorisation qui donnent le vrai savoir. Dans un exercice réussi (entraînement), l'élève acquiert un savoir-faire, mais il ne s'agit pas de compétence. Ce savoir-faire est fragile : il n'est pas transférable s'il n'est pas théorisé. Pour devenir un savoir outil transférable à une autre situation il doit avoir été théorisé.

a. Une nécessité : faire se rencontrer le projet d'enseignement du maître et un projet d'activité / d'apprentissage chez l'élève

Pour atteindre cet objectif, le maître devra être attentif à :

- ***faire du savoir une énigme*** : concevoir des situations-problèmes riches et attractives :
 - qui font écho chez l'élève, qui sont finalisées (« projet de l'élève »)
 - qui soient à la fois accessibles (l'élève pressent qu'il pourra les surmonter) et difficiles (il ne pourra en trouver la solution « à l'économie »)
- ***médiatiser la relation*** :
 - en mettant en place des « rituels scolaires » : rituels d'aménagement de l'espace permettant à chacun de s'approprier son territoire / rituels de répartition du temps ménageant des temps de travail individuels (à partir de supports pouvant être différenciés), des temps d'information collective et des temps de travail en groupes (hétérogènes). / rituels de codification des comportements assurant la sécurité physique et psychologique des individus.
Ces rituels devront être présentés clairement, afin de réduire la part d'implicite liée à l'organisation scolaire (voir paragraphe suivant).
 - en procédant à des évaluations formatrices régulières permettant de décontextualiser et de repérer les acquis.

VIII. Les interactions dans la classe : l'apport de l'éthnométhodologie

Courant de la sociologie né dans les années 60, l'éthnométhodologie s'est principalement intéressée à la structuration des échanges sociaux et en particulier **aux interactions dans la classe**.

Cet éclairage apparaît particulièrement intéressant à prendre en compte.

A l'école élémentaire, une partie non négligeable du temps scolaire est consacrée à l'organisation des activités.

Par conséquent, la communication dans la classe apparaît comme un facteur décisif de l'apprentissage.

Les différences de qualité de communication entre les élèves et leur enseignant expliqueraient pourquoi certains élèves mettraient plus longtemps que d'autres à accomplir certaines tâches.

Ainsi, le secret de la réussite individuelle serait à débusquer dans les interactions qui s'établissent entre le maître et ses élèves.

Les apprentissages réussis seraient ceux qui reposeraient sur les relations de confiance entre enseignant et élèves.

Certains échecs pourraient être vus comme la conséquence de désastres relationnels entre enseignants et élèves.

De ce fait, certains élèves développeraient « *leur propre organisation de la classe, dans laquelle ne pas travailler et perturber les procédures du maître deviennent des objectifs* » (MAC DERMOTT – 1977).

En définitive, l'élève compétent serait « *celui qui aura su faire la synthèse entre le contenu (les savoirs) et les formes interactionnelles nécessaires à l'accomplissement des tâches* ».

MEHAN (1978) écrit que, quand on observe une classe, elle apparaît organisée: les enseignants et les élèves parlent à tour de rôle, à des moments bien précis.

On est en présence d'une véritable organisation sociale.

MEHAN et ses collaborateurs ont montré que c'est le travail d'interaction entre les enseignants et les élèves qui produit cette organisation de la classe.

Les leçons sont organisées de façon séquentielle: **question / réponse / évaluation** / éventuellement **réparation** si la réponse produite n'est pas la réponse attendue (**auto-réparation** par l'élève, **hétéro-réparation** par le maître ou un autre élève).

Dans la journée, chaque moment se caractérise par des séquences interactionnelles différentes.

Ce sont ces séquences et ces phases organisées qui permettent d'identifier une leçon du flot des autres activités de la classe.

Les enseignants et les élèves marquent les frontières des séquences interactionnelles, des échanges thématiques, par des modifications de leurs comportements gestuels, paralinguistiques et verbaux.

Ces modifications ont pour fonction d'indiquer aux interlocuteurs où ils en sont dans le cours de leur échange.

Dans ce sens, on peut dire qu'ils sont des marqueurs ou des délimiteurs des situations. Ils permettent à chacun de se repérer dans la temporalité de la classe.

MEHAN a montré que les enseignants et les élèves « *participaient à un ensemble de pratiques méthodiques pour assembler la leçon en un événement organisé, facilitant l'ordonnancement des interactions par l'emploi d'une procédure « d'attribution successive ».* Chaque acte de langage du maître n'est pas seulement la formulation d'une connaissance, mais indique aussi quels sont les élèves qui doivent répondre. L'enseignant attribue des « *tours de parole* », en désignant les élèves par des moyens verbaux ou non. »

Mais les éthnométhodologues indiquent que les normes qui régissent le fonctionnement de la classe ne sont pas lisibles d'emblée, qu'elles ne sont pas communiquées aux élèves, en fait qu'elles sont tacites.

Selon MEHAN « *la participation compétente dans la communauté de la classe requiert des élèves qu'ils interprètent les règles implicites de la classe, règles qui décident quand, avec qui, de quelle façon ils ont le droit de parler, quand, avec qui et de quelle façon ils peuvent agir* ».

L'analyse serrée de ces mécanismes a en fait montré, dans cette recherche subtile, que les élèves étaient plus ou moins aidés par des attitudes imperceptibles de l'enseignant pour découvrir les règles à utiliser.

Il est fait l'hypothèse selon laquelle « *les enseignants auraient des attitudes différentes en fonction de leur décodage instantané puis documenté des classes et de leurs élèves, et qu'ils aideraient plus ou moins tel ou tel type d'élève dans la découverte et l'interprétation des règles tacites qui régissent le fonctionnement de la classe* ».

Il apparaît donc nécessaire que le maître :

- puisse analyser son propre fonctionnement et en particulier la façon dont il provoque les interactions dans la classe, la façon dont il interroge les élèves et en particulier dont il sollicite ceux qui sont en difficulté,
- s'assure que tous les élèves perçoivent clairement les différents moments qui structurent une séance d'apprentissage, les différents **phases** de cette séance,
- explicite au besoin les règles, souvent implicites, qui régissent le fonctionnement de la classe.

Section 2 :
DIFFERENCIER

Préambule : différencier la pédagogie, est-ce souhaitable, est-ce possible ?

A l'occasion de chaque apprentissage, mettre en œuvre une méthode originale prenant à la fois en compte la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève, son niveau et les ressources utilisées, est-ce souhaitable ?

Nous sommes guettés par un double danger :

- à inféoder l'objectif poursuivi à une seule méthode spécifiquement adaptée à l'élève, on risque d'entraîner une limitation, un appauvrissement, voire une mutilation des savoirs,
- à ne proposer à l'élève que des situations et des outils correspondant à sa démarche intellectuelle et modulés selon son rythme de travail, on peut contribuer à l'enfermer dans des formes de pensée précisément définies, le rendant intolérant à toute autre méthode.

Ainsi, une pédagogie totalement différenciée en fonction de sa démarche propre enfermerait à terme l'élève dans un type de « profil pédagogique », une forme déterminée de guidage et un rythme de travail qui ruinerait chez lui toute possibilité d'adaptation, qui le rendraient intolérant à toute approche qui s'éloignerait quelque peu des habitudes acquises.

A la lumière de ce qui vient d'être écrit, faut-il renoncer à notre projet ?

Certainement pas, mais il faut dans la conduite de la classe ménager des alternances entre les temps d'apprentissage différencié et les moments de reprise au cours desquels, s'appuyant sur les acquis effectués, on pourra garantir l'extension des démarches cognitives des élèves.

Ainsi pourra-t-on croiser progressivement les apprentissages pour permettre à la fois une progression au niveau des savoirs et à celui des démarches.

Cette technique de croisement, que nous tenons pour le nœud essentiel de l'activité pédagogique, nous dégage d'une différenciation statique qui confinerait à l'enfermement.

La pédagogie différenciée n'est pas une systématique, mais une dynamique jamais achevée : chercher des points d'appui dans le réseau complexe que constitue tout acte d'apprentissage, en faire des leviers pour un élargissement des savoirs et des savoir-faire.

Les types de différenciation

a. **AVANT** une séance ou une séquence (= un ensemble de séances) : **ANTICIPER**

Face aux difficultés, on a coutume de chercher des « remédiations », c'est-à-dire d'intervenir après avoir constaté une situation d'échec, de blocage.

Cette modalité n'est pas à écarter mais elle ne saurait être exclusive.

Sans dénaturer les tâches, le maître peut, par une préparation spécifique, *préparer* certains élèves de telle manière qu'ils puissent profiter de la situation collective à venir, des stimulations qu'elle apporte et effectuer des progrès à leur mesure.

Différents axes peuvent être pris en compte :

- **un axe « culturel »** : l'enseignant devra se demander quels sont les repères culturels nécessaires à l'élève pour qu'il puisse entrer dans la compréhension d'un texte, quel qu'il soit. Il pourra ainsi apparaître que ces « pré-requis », qui sont souvent des évidences pour l'adulte, n'en sont pas nécessairement pour l'élève, surtout pour celui qui est en difficulté.
A partir de ce constat, un travail préalable à la séance (ou à la séquence) sera mis en œuvre ;
- un travail préparatoire lié à la **compréhension d'ensemble** d'un texte. On pourra par exemple raconter aux élèves en difficulté les grandes lignes du récit qui va être lu à haute voix ultérieurement à toute la classe afin de les aider à se représenter la globalité du sens du récit, les principaux personnages et événements ;
- un travail autour des **difficultés lexicales et syntaxiques** du texte qui sera exploité ;
- un travail **d'identification des mots** importants, ceux qui « porteront le sens du texte ». Ici, il s'agira d'amener les élèves à identifier ces mots par **la voie directe**, de façon à ce qu'ils ne mobilisent pas toute leur énergie cognitive pour réaliser cette tâche durant le travail collectif d'exploitation du texte.

L'anticipation des activités permet ainsi d'intervenir au bon moment, si l'on a pu repérer ce qui pourrait poser problème.

b. PENDANT une séance ou une séquence (= un ensemble de séances) :

1. Différenciation successive dans la classe (pédagogie variée : cf. section 1 du présent document)

OBJECTIF	Faire en sorte que les démarches et les outils utilisés soient suffisamment variés de manière à ce que chacun ait la possibilité de trouver celles et ceux les plus efficaces pour lui.	
STRATEGIE	A partir d'un objectif clairement identifié et annoncé, ordonner différentes étapes de présentation et d'appropriation en mobilisant diverses situations (présentation magistrale, travail individuel, travail en groupes restreints) et différents outils (parole, écriture, schémas, images, manipulations, didacticiels.)	
ORGANISATION	<p>Gestion du temps Il est nécessaire de planifier les séances de manière rigoureuse en affectant à chaque phase la durée qui lui est nécessaire.</p>	<p>Gestion de l'espace Une flexibilité de l'organisation spatiale est nécessaire : on modifie la disposition des lieux selon le type d'activité.</p>
PREPARATION	<ul style="list-style-type: none"> • identification de l'objectif poursuivi • repérage des outils utilisables • repérage des organisations pédagogiques possibles • mise en œuvre de la séquence (= un ensemble de séances) en diversifiant les situations et les supports 	
EVALUATION	Evaluation finale permettant de vérifier si tous les élèves se sont appropriés les compétences dites de base ou nécessaires.	

2. *Différenciation simultanée*

Dans la perspective de la mise en œuvre d'une différenciation simultanée, il est possible de jouer sur de nombreux paramètres :

- *un même support mais la mobilisation de stratégies différentes ;*
- *un même objectif mais des supports de travail différents ;*
- *un même support mais des degrés de guidage et d'aide différents ;*
- *une même base de travail mais une adaptation du support de travail au niveau des élèves (différenciation quantitative) ;*
- *un même support mais des exploitations adaptées au niveau des élèves.*

Ces différentes stratégies de différenciation pourront être croisées.

Par exemple, pour un élève en grande difficulté, on pourra proposer *un support de travail adapté, un degré de guidage important et des exploitations ne concernant que les compétences de base.*

L'objectif est double :

- d'abord que les élèves en difficulté s'approprient les compétences dites « de base » ou « nécessaires »,
- ensuite que les autres puissent approfondir ces compétences de base pour acquérir celles que l'on nomme « approfondies » et « remarquables ».

EXEMPLES DE MISE EN ŒUVRE : voir pages suivantes

a. un même support mais la mobilisation de stratégies différentes

OBJECTIF	<i>Faire en sorte que chaque élève réalise la tâche demandée par la méthode qui lui est le plus adaptée, qui correspond à son profil cognitif (cf. chapitres III et IV de la section 1 du présent document) : l'objectif est commun à tous mais les moyens à mobiliser varient selon les élèves.</i>
CONTEXTE	Cet objectif est particulièrement important à poursuivre pour ce qui concerne l'appropriation des connaissances, en définitive l'apprentissage des leçons.
MISE EN OEUVRE	Il s'agit d'amener l'élève à élaborer des stratégies qui vont lui permettre une mémorisation efficace des connaissances. Dans un premier temps, il sera nécessaire de faire découvrir les stratégies possibles. Exemples ci-dessous

*Exemple n° 1 : **Retenir l'essentiel d'un texte***

Stratégies :

- **souligner, surligner ou entourer les mots-clés ;**
et / ou
- **construire un schéma permettant de retrouver les principales idées du texte.**
L'élève pourra utiliser l'une et / ou l'autre de ces deux stratégies.

Exemple :

<p><u>Stratégie n° 1</u> Qu'arriverait-il si le soleil disparaissait ?</p> <p>Si le soleil disparaissait soudainement, il n'y aurait plus ni <u>chaleur</u> ni <u>lumière</u>. Ce serait une <u>nuit éternelle</u>. Nous pourrions produire de la lumière mais les <u>plantes</u> cesseraient de pousser et, très vite, nous n'aurions <u>plus rien à manger</u>. Très vite aussi, sans la chaleur du soleil, il ferait extrêmement <u>froid</u>. Nous mourrions sans doute <u>gelés</u>, avant même de périr de <u>faim</u>.</p>

<p><u>Stratégie n°2</u> Pas (plus) de SOLEIL ↙ ↘</p> <p>Pas (plus) de lumière</p> <p>Pas (plus) de chaleur</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Nuit éternelle</p> <p style="text-align: right;">froid</p> <p style="text-align: center;">↓</p>



Pas (plus) de plantes

Pas (plus) de nourriture



Morts de faim

morts gelés

(On pourra aussi écrire seulement les mots « soleil », « lumière », « plantes », « nourriture » et « chaleur » et les faire rayer pour marquer leur disparition)

*Exemple n° 2 : **Apprendre une leçon en histoire***

La mémorisation d'une leçon en histoire fait intervenir les notions de chronologie et de spatialité. Selon le profil de l'élève, les stratégies pourront être différentes.

L'élève auditif, prenant appui sur les repères chronologiques, mémorise plutôt facilement ce type de leçon, en procédant par étapes et par répétition.

Par contre, l'élève visuel a une approche plus globale. Les notions de chronologie et de séquentialité ne lui sont pas évidentes. Pour lui, le temps doit être matérialisé dans l'espace. Il doit donc mettre en place une stratégie lui permettant de visualiser les différentes étapes sous la forme de schémas, de graphiques, de frises chronologiques et à l'aide de différents documents iconographiques.

Ainsi, la stratégie ci-dessous sera utilement proposée aux élèves visuels et, plus largement, à tous ceux qui éprouvent de réelles difficultés à mémoriser ce type de leçon.

1. *Lire le résumé ou se le faire lire*
2. *Souligner les mots difficiles, en rechercher le sens et visualiser mentalement cette explication sous la forme d'images*
3. *Entourer les dates importantes et les situer sur une frise chronologique*
4. *Relever les noms des lieux importants, les souligner et les repérer sur une carte*
5. *Schématiser le résumé de la leçon à partir des différents éléments isolés (dates, lieux, mots-clés)*
6. *Remplacer le maximum de mots importants par des images que l'on visualise*
7. *Apprendre la leçon à partir du schéma précédemment élaboré et en évoquant les images mentales que l'on a constituées.*

*Exemple n° 3 : **Retenir l'orthographe d'un mot***

*1. **Apprendre « par cœur » l'orthographe d'un mot***

Parfois, pour mémoriser l'orthographe d'un mot, on ne peut se référer à aucune règle logique et il est nécessaire de mettre en place une mémorisation systématique.

Pour les élèves visuels, on mettra l'accent sur le travail de visualisation au niveau de la perception et de l'évocation.

Pour les élèves auditifs, il faudra insister sur l'oralisation et l'écoute.

*2. **Apprendre une règle d'orthographe***

Le processus de mémorisation fait ici appel à la compréhension.

Deux approches sont possibles :

- la démarche inductive : trouver la règle à partir d'exemples. C'est une approche qui convient le plus souvent aux élèves visuels, qui retiennent souvent bien les exemples mais éprouvent des difficultés à énoncer les règles ;
- la démarche déductive : on part de la règle pour expliquer les exemples. Cette approche est plutôt prisée par les élèves auditifs, qui connaissent en général assez bien les règles mais ont du mal à les appliquer.

Il sera ainsi nécessaire de combiner les deux démarches afin d'éviter que l'élève ne s'installe dans une stratégie figée.

b. un même objectif mais des supports de travail différents

OBJECTIF	<i>Faire en sorte que chaque élève s'approprie les connaissances ciblées en utilisant un support correspondant à son mode de mémorisation</i>
MISE EN OEUVRE	Elaborer des « traces » correspondant aux différents profils cognitifs : <ul style="list-style-type: none"> - textes, <li style="text-align: center;"><i>mais aussi</i> - schémas, tableaux, images ... <p>Chaque élève pourra ainsi choisir le support qui lui conviendra le mieux.</p>
Point de vigilance	L'enseignant devra être attentif à ce que les élèves ne s'enferment pas dans des procédures univoques. Il faudra en effet les amener à diversifier progressivement leurs stratégies.

c. un même support mais des degrés de guidage et d'aide différents

- **Exemple n° 1 : élaborer de « fiches d'aide », qui seront proposées aux élèves en difficulté.**

OBJECTIF	Faire en sorte que tous les élèves réalisent la tâche demandée en mettant à leur disposition des fiches d'aide qu'ils pourront s'approprier librement
PREALABLE	Avoir défini de façon précise les points susceptibles de générer des difficultés que certains élèves ne pourront pas surmonter sans étayage
PREPARATION	Elaborer des fiches d'aide adaptées
CONTEXTE DE MISE EN OEUVRE	A mettre principalement en œuvre dans le cadre d'une activité d'entraînement, de réinvestissement d'une compétence, dans une situation de transfert de cette compétence.

EXEMPLES DE MISES EN OEUVRE

Remarque importante : il s'agit de situations d'apprentissage ou d'évaluation formatrice et non d'évaluations sommatives (bilans).

Mise en oeuvre n° 1

Tâche initiale : Reconstituer le texte suivant en mettant les verbes à leur place et aux temps qui conviennent.

La Tour Eiffel
(Pierre raconte un voyage à Paris)

J'----- émerveillé.

Je ne ----- pas ----- qu'elle ----- devant moi, haute comme une immense girafe, le cou tendu.

Je me ----- vers Gilles et je ----- : « C'----- plus super encore que je -----« .

Il me ----- : « Nous n'----- pas tout vu, nous allons prendre l'ascenseur, nous ----- au second étage, puis nous ----- ensuite au troisième ».

Liste des verbes :

Se tourner - Pouvoir – Aller - Répondre – Croire – Etre - Croire – Etre – Avoir – Etre - Etre - Crier

Consigne : « *Si vous ne parvenez pas à réaliser l'exercice seul, aidez-vous de la fiche d'aide n° 1* »

Fiche d'aide n° 1

J'(être) émerveillé.

Je ne (pouvoir) pas (croire) qu'elle (être) devant moi, haute comme une immense girafe, le cou tendu.

Je (se tourner) vers Gilles et je (crier) : « C'(être) plus super encore que je (croire) » .

Il me (répondre) : « Nous n'(avoir) pas tout vu, nous allons prendre l'ascenseur, nous (monter) au second étage, puis nous (aller) ensuite au troisième ».

Consigne : « *Si vous ne parvenez toujours pas à réaliser l'exercice seul, aidez-vous de la fiche d'aide n° 2* »

Fiche d'aide n° 2

J'(imparfait) émerveillé.

Je ne (imparfait) pas (infinitif) qu'elle (imparfait) devant moi, haute comme une immense girafe, le cou tendu.

Je me (passé simple) vers Gilles et je (passé simple) : « C'(présent) plus super encore que je (imparfait) » .

Il me (passé simple) : « Nous n'(présent) pas tout vu, nous allons prendre l'ascenseur, nous (futur simple) au second étage, puis nous (futur simple) ensuite au troisième ».

Consigne : « *Si vous ne parvenez toujours pas à réaliser l'exercice seul, aidez-vous de la fiche d'aide n° 3* »

Fiche d'aide n° 3

Utilisez votre livre (votre cahier ou carnet) de conjugaison pour retrouver les temps de conjugaison (indiqués dans la fiche d'aide n°1) des verbes à l'infinitif indiqués dans la fiche n° 2.

Mise en œuvre n° 2 : maîtriser les accords dans la phrase (CM)**Tâches initiales**

1. Mets les mots soulignés au pluriel et fais les accords nécessaires

Un vent violent a déraciné le gros chêne qui poussait dans le jardin.

Le chien qui traîne est capturé.

Epuisé, le dernier cheval ralentit sa course.

2. Réécris ce texte en remplaçant « la baleine » par « les baleines ».

La baleine se nourrit de plancton, retenu dans les fanons de sa mâchoire supérieure.

Elle peut plonger une demi-heure, puis en revenant à la surface, elle expire de l'air saturé de vapeur d'eau.

Chassée pour sa viande et pour sa graisse, la vraie baleine est actuellement rare et confinée dans les mers polaires.

Fiche d'aide n° 1

Mets au pluriel les mots ou les groupes de mots soulignés

Un vent violent a déraciné le gros chêne qui poussait dans le jardin.

Le chien qui traîne est capturé.

Epuisé, le dernier cheval ralentit sa course.

La baleine se nourrit de plancton, retenu dans les fanons de sa mâchoire supérieure.

Elle peut plonger une demi-heure, puis en revenant à la surface, elle expire de l'air saturé de vapeur d'eau.

Chassée pour sa viande et pour sa graisse, la vraie baleine est actuellement rare et confinée dans les mers polaires.

Fiche d'aide n° 2

Parmi les mots soulignés, certains sont des verbes.

Il s'agit de :

a - poussait - traîne - est - ralentit - nourrit - peut - expire - est

Attention pour « sa » :

Exemple : l'ouvrier range sa boîte à outils → les ouvriers rangent leur boîte à outils.

Mise en œuvre n° 3 : savoir utiliser les temps du passé (CM)**Tâches initiales**

1. Ecris chaque verbe au temps qui convient : passé composé ou imparfait
être - casser - venir - se mettre - ramasser - être - aller

J'..... à la maison, en train de jouer à la balle, quand, bing, j'..... le vase du salon.

Maman en courant vers moi. Je à pleurer.

Maman les morceaux du vase qui sur le tapis et elle dans la cuisine.

Sempé et Goscinny - Les récrés du petit Nicolas.

2. Ecris chaque verbe au temps qui convient : imparfait ou passé simple.

S'appeler - être - avoir - être - rencontrer - s'appeler - trouver - épouser

Mon père, qui Joseph, un homme brun, de taille médiocre, sans être petit.

Il un nez assez important, mais parfaitement droit, et fort heureusement raccourci aux deux bouts par sa moustaches et ses lunettes dont les ovales cerclées d'un mince fil d'acier.

Il un dimanche une petite couturière qui Augustine, et il la si jolie qu'il l'..... aussitôt.

Marcel PAGNOL – La gloire de mon père

Fiche d'aide n° 1

Pour raconter des événements passés, on utilise des temps différents :

- **l'imparfait** pour décrire le décor, pour faire un portrait ;
- **le passé composé** ou **le passé simple** pour raconter des événements passés qui se déroulent les uns après les autres.

Fiche d'aide n° 2

Premier texte : deux verbes sont à l'imparfait, les autres sont au passé composé.

Deuxième texte : cinq verbes sont à l'imparfait, les autres sont au passé simple.

Fiche d'aide n° 3 : Choisis parmi les différentes propositions

étais - était - ai été

cassais - cassait - ai cassé

venais - venait - venaient - est venu - est venue

me mettais - me suis mis - me suis mise

ramassais - ramassait - ramassaient - as ramassé - a ramassé

étais - était - étaient - ont été

allais - allait - allaient - est allé - est allée

s'appelais - s'appelait - s'appela

étais - était - étaient - fus - fut

avais - avait - eus - eut

étais - était - étaient - fut - furent

rencontrais - rencontrait - rencontra - rencontrais

s'appelais - s'appelait - s'appela

trouvais - trouvait - trouva - trouvas

épousais - épousait - épousa - épousas

Remarque relative à ce type de différenciation :

Il serait intéressant d'identifier les aides plus particulièrement utilisées par chaque élève de façon à mieux cibler les difficultés rencontrées. Cette identification permettra des remédiations ciblées.

- **Exemple n° 2 : mettre en œuvre une séance de lecture découverte d'un texte en pédagogie différenciée (3 groupes de besoins) (dans différents domaines)**

Schéma générique d'une séance

Bons lecteurs	Lecteurs moyens	Lecteurs en difficulté
Début de la séance : phase collective		
<ul style="list-style-type: none"> • représentations initiales et/ou « connu » des élèves par rapport au thème, au sujet traité (le fond) • identification du type de texte • anticipation sur le contenu global (mise « en attente de lecture ») 		
<p>Mise en autonomie des « bons lecteurs »</p> <ul style="list-style-type: none"> • lecture silencieuse du texte • questionnaire - texte caché : qu'a-t-on retenu ? - avec le texte : qu'a-t-on compris ? <p><i>Le travail peut être totalement individuel.</i></p> <p><i>Il peut aussi être individuel dans une première phase, avant un temps, par paires, de confrontation des réponses. Cette phase autonome peut se terminer par une auto-correction.</i></p>	<p>Le maître poursuit le travail d'investigation du texte avec les lecteurs moyens et les lecteurs en difficulté</p> <ul style="list-style-type: none"> • prises d'indices dans le texte • formulation d'hypothèses plus fines • identification des substituts • chronologie 	
	<p>Mise en autonomie des « lecteurs moyens »</p> <ul style="list-style-type: none"> • remise en ordre du texte (lecture puzzle) • questions dont les réponses sont à modalité extractive (les réponses sont écrites en toutes lettres dans le texte). 	<p>Le maître poursuit le travail d'investigation du texte avec les lecteurs en difficulté</p> <ul style="list-style-type: none"> • reprise du texte phrase par phrase • identification des mots signifiants (diversification des stratégies de lecture : voie directe, voie indirecte) • repérage des moments ou des points-clés du texte.
Fin de séance : retour au collectif		
<ul style="list-style-type: none"> • retour collectif sur la fonction particulière du texte • réponses aux questionnaires • perspectives 		

• Exemple n° 3 : découverte d'un texte au cycle 2 – trame d'une séance

1. Phase collective orale

Pour ce moment initial de la séance, il s'agit :

- de s'assurer que le sens des mots importants est compris,
- de s'assurer que les enfants identifient de façon efficace ces mots importants,
- de spécifier le type et/ou le genre du texte : conte, récit de vie, policier, documentaire ...
- de se demander ce que l'élève doit « apporter » pour s'approprier le sens du texte,
- de rappeler les différentes « techniques » de lecture :
 - reconnaissance des mots par la voie directe (image orthographique)
 - reconnaissance des mots par la voie indirecte (déchiffrage)
 - recours au sens global du texte
 - utilisation du paratexte (illustrations).

2. Distribution du texte à chaque élève

Tout le monde dispose du même texte. Cependant, pour certains, des aides à la compréhension pourront être proposées. Pour d'autres (les très bons lecteurs), on pourra aller jusqu'à ne proposer que l'écrit, sans illustrations.

Phase individuelle :

Lecture individuelle, durant laquelle les enfants seront invités à utiliser une stratégie de lecture flexible d'identification des mots, soit par la voie directe, soit par la voie indirecte.

Pendant ce moment de travail, les enfants sont invités :

- à entourer, surligner les mots qu'ils ont identifiés, ceux qui leur posent problème ... Il sera souhaitable d'avoir préalablement défini collectivement un « code commun »,
- à identifier les personnages du récit et les différents substituts qui peuvent les désigner.

Phase de confrontation : par deux ou trois

Ce moment de conflit socio-cognitif permet de comparer les hypothèses et d'élaborer éventuellement de nouvelles réponses

Phase de synthèse collective

On échange autour de la compréhension de l'histoire.

Pour justifier cette compréhension, on peut être amené à lire certains passages de l'histoire, avec l'étayage de l'adulte, en veillant à ne pas entrer d'emblée dans une lecture à haute voix qui n'aura pas été spécifiquement préparée.

3. Evaluation de la compréhension de l'histoire

Evaluation écrite par l'intermédiaire de 2 ou 3 fiches de niveaux de difficultés différents.

Evaluation orale : raconter l'histoire au maître ou à la maîtresse en respectant la chronologie, en nommant les personnages, les lieux, les actions (*critères pris en compte par l'enseignant pour l'évaluation des compétences de l'enfant*).

d. une même base de travail mais une adaptation du support au niveau des élèves (différenciation quantitative)

Exemple n° 1 : PERMETTRE A L'ELEVE EN DIFFICULTE DE S'APPROPRIER L'ESSENTIEL D'UNE ŒUVRE DE LITTÉRATURE : L'ITINÉRAIRE RAPIDE LECTURE

d. Quelle légitimité de cet objectif ?

Il ne s'agit surtout pas d'enfermer les élèves plusieurs semaines durant dans un livre.

L'itinéraire rapide doit permettre aux élèves en difficulté d'entrer dans la compréhension d'un texte long dans son intégralité.

e. Quels contextes de mise en œuvre ?

L'itinéraire rapide peut trouver plusieurs contextes d'utilisation :

1. dans le cadre de l'exploitation d'un ouvrage en classe ou en groupe de travail :
 1. soit comme choix délibéré de l'enseignant pour ne cibler que les passages clés de l'œuvre
 2. soit pour permettre aux élèves en difficulté de s'approprier l'essentiel d'un passage lors d'un moment de lecture silencieuse

2. dans le cadre de lectures autonomes (ouvrages dits "en réseau"), l'élève ayant la possibilité de choisir sa modalité de lecture : lecture exhaustive ou bien utilisation du parcours rapide (ces deux modalités pouvant être tour à tour utilisées pour un même ouvrage).

c. Quelle opérationnalisation ?

Pour chaque ouvrage, on réalisera une fiche « Itinéraire rapide » du type :

FICHE ITINÉRAIRE RAPIDE (FICHE TYPE)				
Titre	Auteur / éditeur	Catégorie	Nombre de pages	Niveau de difficulté

Consignes

lis les chapitres 1, 2 / **saute** le chapitre 3 dont voici le résumé,
lis le chapitre 4 / **saute** le chapitre 5 et le début du chapitre 6
lis le chapitre 6 à partir de « ... » / **saute** le chapitre 7 dont voici le résumé.
lis les chapitres 8 et 9. etc...

QUELQUES REMARQUES CONCERNANT L'ELABORATION D'UN ITINERAIRE RAPIDE

Dans chaque genre littéraire existent des invariants spécifiques.

Dans le cadre de la réalisation d'un itinéraire rapide, il est indispensable de les prendre en compte.

Pour ce faire, les passages qui évoquent les "figures imposées" du genre doivent subsister dans leur forme originale et non pas être résumés, encore moins écartés.

COMPLEMENTS POUR L'ENSEIGNANT : à prendre en compte dans le cadre de la réalisation d'itinéraires rapides

INVARIANTS SPECIFIQUES DE PLUSIEURS GENRES LITTERAIRES (à ne pas occulter lors de la réalisation d'itinéraires rapides)

LE ROMAN POLICIER :

Le roman policier est avant tout centré sur l'action.

Il accorde une grande importance aux dialogues. C'est bien souvent par l'intermédiaire d'un dialogue que progresse l'enquête, que se dévoile le délit.

Les personnages : une grande variété de personnages apparaît dans les romans policiers. Leurs portraits (portrait physique et / ou moral) sont particulièrement importants à prendre en compte.

Les lieux : les descriptions des lieux (parfois inquiétants) permettent au lecteur de visualiser ce qui est décrit, de s'imprégner d'une atmosphère.

Situations inédites, rebondissements en chaîne, phrases souvent relativement courtes, style familier (parfois humoristique) sont les ingrédients qui font du roman policier un genre captivant.

Chacun de ces aspects devra être présent dans l'itinéraire rapide de lecture.

LE RECIT FANTASTIQUE :

Le fantastique, c'est "l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles, face à un événement en apparence surnaturel".

Dans le récit fantastique, le familier (par exemple un objet) vient perturber l'existence du personnage principal selon un processus d'amplification, ce que l'itinéraire rapide de lecture doit absolument faire ressortir.

Ces récits font état de troubles croissants et évoquent une "dégradation psychologique" de plus en plus prononcée du héros.

Les récits fantastiques sont souvent racontés une la première personne ("je"), ce qui amplifie fortement le sentiment d'inquiétude, en introduisant les formes de subjectivité de la première personne.

Bien faire apparaître :

3. que le récit est (le plus souvent) installé dans le réel. Le décor est celui du quotidien, connu, rassurant, banal
4. que doute et hésitation s'installent progressivement chez le personnage principal
5. que le jeu d'équivoque est important. Le texte est souvent bâti sur **l'alternance explication rationnelle** (fatigue nerveuse du héros, rêve, superstition...) / **destruction de l'explication rationnelle** (la "chose" est bien là, qui contredit les lois de la raison humaine).

Les champs lexicaux :

6. champ lexical du doute : marques modales de l'incertain ("je me demandais si...", "il me semblait que ..."; "on aurait dit...")
7. champ lexical du trouble, de l'angoisse, du tourment psychologique et toutes les manifestations physiques qui s'y associent ("je sursautai", "j'étais paralysé de frayeur", "j'étais glacé, le front trempé de sueur", "mon cœur battait contre les parois de ma poitrine" ...).

LE ROMAN HISTORIQUE :

Les incontournables :

8. les lieux
9. les portraits des principaux personnages
10. l'intrigue bien évidemment
11. et surtout ce qui permet de caractériser **l'époque** (à croiser avec des recherches documentaires et le travail réalisé en histoire)

LE RECIT REALISTE ou LE RECIT DE VIE :

Les incontournables :

12. les portraits (physiques et moraux) du héros, des "adjuvants" (qui sont parfois des animaux) et du (des) opposant(s).

Ce type de récit fonctionne grandement sur les processus d'identification et de projection

13. d'une façon générale, il importera de conserver les passages qui permettent l'identification et la projection qui viennent d'être évoquées. Le lecteur doit retrouver un reflet de ses préoccupations, de ses conflits, de ses enthousiasmes. Les "enjeux de vie" devront donc apparaître clairement au travers de l'itinéraire rapide de lecture.

LA NOUVELLE DE SCIENCE-FICTION :

Quelques éléments caractéristiques qui doivent apparaître dans l'itinéraire rapide de lecture :

14. le récit de science-fiction décrit un "état futur du monde"
15. bien que l'histoire se déroule dans un avenir lointain, elle est le plus souvent racontée au passé
16. les passages à conserver concerneront :
 3. la description des lieux (sur la terre, sur une autre planète, dans un vaisseau spatial ...)
 4. l'époque
 5. les portraits des personnages (des hommes, des surhommes, des monstres, des animaux, des extra-terrestres ...)
 6. la "société" qui est présentée (société hiérarchique, société "d'égaux" ...)
 7. l'action (guerre, conquête, découverte, rencontre ...)
 8. la tonalité du récit (effrayant, triste, drôle ...).

LE RECIT D'AVENTURES :

Ce type de récit permet au lecteur de participer, par personnage interposé, à des aventures qu'il a peu de chances de connaître dans la vie réelle.

Il faudra bien faire appréhender, dans l'itinéraire rapide :

17. les lieux (souvent des milieux lointains et exotiques) et leur culture, au travers de leur description
18. les personnages (portraits physique et moral)
19. l'intrigue, la quête
20. les principales étapes du récit, les événements inattendus qui vont maintenir le lecteur en haleine et qui se succèdent le plus souvent à un rythme soutenu.

Un exemple d'itinéraire rapide

FICHE ITINÉRAIRE RAPIDE			
<i>TITRE</i>	<i>AUTEUR / ÉDITEUR</i>	<i>CATEGORIE</i>	<i>NIVEAU DE DIFFICULTE</i>
L'invité d'un jour	Truman Capote Folio Junior	Récit de vie	2
<p>Consignes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. lis de la page 5 à la page 8 (jusqu'à "parfaitement") 2. saute la fin de la page 8 jusqu'à la page 12 (jusqu'à "monde") . Voici le résumé : <i>Buddy a pour meilleure amie une vieille dame nommée Miss Sook. Ils passent beaucoup de temps ensemble, en forêt et à la pêche. Miss Sook s'occupe également des repas de son frère, Oncle B, qui possède plusieurs fermes dans la région.</i> 3. lis de la page 12 (« Elle ...) à la page 15 (jusqu'à "cruelles »). 4. saute la fin de la page 15 jusqu'à la page 19 (jusqu'à "pré"). Voici le résumé : <i>A cause de Odd Henderson, Buddy a souvent des cauchemars. Miss Sook n'arrive jamais à vraiment le consoler et lui explique que Odd a eu une enfance difficile. Tous les ans, Miss Sook organise un repas où chaque convive apporte un plat.</i> 5. lis de la page 19 (Miss Sook ...) à la page 27 (jusqu'à Buddy). 6. Saute de la page 27 ("Les choses ...) à la page 35 (jusqu'à "convient"). Voici le résumé : <i>A cause de sa maladie, Buddy ne peut plus aller à l'école. Il se demande qu'elle va être la réaction de Odd à l'invitation de Miss Sook. Buddy assiste à tous les préparatifs de cette journée. C'est le grand jour ! Bidy observe l'arrivée des invités.</i> 7. Lis le livre de la page 35 à la fin. 			

La légitimité de cet itinéraire par rapport au genre littéraire : le récit de vie

9. les chapitres donnés à lire concernent les personnages principaux
10. sont résumés les chapitres contenant des descriptions de lieux et concernant des événements secondaires

Ce type de différenciation quantitative (appelé itinéraire rapide pour une œuvre dans son entité et version abrégée pour un texte) pourra être appliqué dans tous les contextes et à partir de n'importe quel support écrit :

11. textes de lecture
12. textes documentaires
13. textes issus de manuels scolaires

Le principe fondamental : l'itinéraire rapide ou la version abrégée du texte doit permettre à l'élève de s'approprier l'essentiel des informations

présentes dans l'écrit, toutes les étapes du document, l'ensemble de sa chronologie.

e. un même support mais des exploitations adaptées au niveau des élèves

Exemple n° 1 : proposer des questionnements de niveaux de difficulté différents

OBJECTIF	Faire en sorte que les élèves soient capables de prélever des informations dans un texte (texte littéraire, texte documentaire)
-----------------	---

**PREALABLE
pour l'enseignant**

Avoir défini de façon précise les modalités de prélèvement des réponses :

8. niveau 1
(compétences de base) :
modalité extractive (la réponse est écrite en toutes lettres dans le texte)
9. niveau 2
(compétences approfondies) :
pour trouver la réponse attendue, il faut mettre en relation deux éléments du texte
10. niveau 3
(compétences remarquables) :

**MISE EN
OEUVRE**

Pour les élèves en difficulté, ne proposer, du moins dans un premier temps, que des questions dont les réponses seront obtenues par modalité extractive (compétence dite « de base » ou « nécessaire »).

Exemple n° 2 : des niveaux d'approche différents pour un même objectif

Lecture et histoire : « 700 jours en enfer »	
Contexte	<p>Classe de CM1-CM2 avec quelques élèves en difficulté dans la lecture de textes longs.</p> <p>A l'occasion du 60^{ème} anniversaire de la libération du camp d'Auschwitz, publication par les éditions Fleurus d'un récit autobiographique (« 700 jours en enfer ») qui retrace l'histoire personnelle de Charles PALANT, déporté durant la Seconde Guerre mondiale. (Référence : Je lis des histoires vraies – N° 136 – Janvier 2005).</p> <p>Les élèves sont habitués à manipuler les frises chronologiques.</p>
Matériel	<p>Tous les élèves ont le récit entier à disposition.</p> <p>Pour le groupe des bons lecteurs, document 1 à disposition (voir page 33)</p> <p>Pour le groupe des lecteurs moyens, document 2 à disposition (voir page 34)</p> <p>Pour le groupe des lecteurs en difficulté, document 3 à disposition (voir page 35).</p>
Objectif générique poursuivi pour l'ensemble de la classe	<p>Mettre en évidence comment la vie d'un individu s'inscrit dans l'histoire collective.</p>
Tâches à réaliser et objectifs spécifiques poursuivis	<p>1. Présentation du matériel, définition des tâches et formulation des consignes</p> <p><u>Groupe 1 (bons lecteurs) :</u> <i>A partir du récit entier, il s'agit d'identifier les différents moments de l'histoire personnelle de Charles Palant et de compléter le tableau permettant la mise en correspondance de cette histoire personnelle avec la chronologie des évènements historiques.</i> <u>Compétence en jeu</u> : lecture rapide et sélective.</p> <p><u>Groupe 2 (lecteurs moyens) :</u> <i>Les élèves doivent compléter une frise chronologique en s'appuyant sur le récit entier.</i> <u>Compétence en jeu</u> : repérage dans le texte</p> <p><u>Groupe 3 : (lecteurs en difficulté) :</u> <i>Il est demandé aux élèves de rétablir l'ordre chronologique d'une version abrégée du texte.</i> <u>Compétences en jeu</u> : prise d'indices et lecture plus fine.</p> <p>2. Travail individuel, chacun disposant d'une fiche correspondant à son niveau de lecture</p> <p>3. Synthèse collective</p>

Prolongements

11. Observation réfléchie de la langue : utilisation des pronoms, identification du narrateur
12. Histoire : la déportation
13. Education civique : racisme et antisémitisme.

Document 1 (bons lecteurs) :

Consigne : complète le tableau en indiquant, pour chaque année, où se trouve Charles Palant et ce qu'il fait

Dates	Repères chronologiques	Vie de Charles Palant
1939	14. La Pologne est envahie par l'Allemagne nazie 15. L'Angleterre et la France déclarent la guerre à l'Allemagne nazie
1940	16. La France est vaincue. Les populations civiles fuient la France. C'est l'exode. Pétain arrive au pouvoir et choisit de collaborer avec l'Allemagne. 17. Premières lois contre les juifs leur interdisant certaines professions et autorisant l'internement des juifs étrangers dans des camps spéciaux. 18. De Londres, le général De Gaulle lance un appel pour continuer le combat. 19. La résistance s'organise.
1941	20. Nouvelles lois contre les juifs leur interdisant l'accès aux professions libérales et aux études supérieures. 21. Nouvelle loi organisant la spoliation des biens appartenant aux juifs.
1942	22. Premier convoi de déportés au départ de Drancy pour Auschwitz. 23. Obligation pour les juifs de porter l'étoile jaune. 24. Rafle du Vél' d'Hiv. 25. Loi obligeant la mention du mot « juif » sur les cartes d'identité
1943	26. Le gouvernement de Vichy crée la Milice. Les miliciens sont des militaires qui pourchassent les juifs et les résistants, en collaboration avec les Allemands. 27. Le chef de la Résistance en France, Jean MOULIN, est arrêté par la Gestapo le 21 juin. Il est torturé par Klaus Barbie, chef de la Gestapo de Lyon et meurt le 8 juillet, sans avoir parlé. 28. 17 000 déportés depuis Drancy.
1944	29. Arrestation et déportation de 44 enfants d'Izieu par Klaus Barbie. 30. Débarquement des Alliés en Normandie. 31. Départ du dernier convoi de Drancy pour Auschwitz. 32. Paris est libéré et le gouvernement de Vichy est renversé.
1945	33. 27 janvier : libération du camp d'Auschwitz. 34. 11 avril : libération du camp de Buchenwald. 35. 8 mai : la guerre est terminée. 36. Printemps et été 1945 : retour en France de 2500 survivants sur 76 000 déportés (dont 11 000 enfants).

Document 2 (lecteurs moyens)

Consigne : d'après le texte « 700 jours en enfer », complète la frise chronologique ci-dessous en plaçant les étiquettes jointes aux bons endroits

<i>Histoire de vie de Charles Palant</i>								
	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945	⇒
<i>Evènements de la guerre (Histoire de France)</i>								

Étiquettes à placer

Fuite à Lyon	Déportation en Allemagne	France vaincue	Abolition de la République	Dénonciation des familles juives par les miliciens	Fabrication de tracts	Entrée dans la Résistance
Arrestation de nombreux juifs	17 ans - maroquinier	Rafle du Vél' d'Hiv	Occupation de la zone libre par les Allemands	Lois d'exception	Arrestation et expédition à Drancy	La guerre éclate

Document 3 (lecteurs en difficulté) :

Quand la guerre a éclaté, en 1939, j'avais 17 ans et je travaillais déjà comme maroquinier.

Dès 1940, des lois d'exception françaises et allemandes ont commencé à enlever aux juifs tous les moyens de gagner leur vie.

Le 7 octobre 1943, on a fait monter mille d'entre nous dans des wagons à bestiaux.

A 12 ans, je suis entré en apprentissage. Mon père était mort, ma mère était seule avec quatre enfants : moi, mon frère aîné, mon frère cadet et ma petite sœur.

En novembre 1942, les Allemands ont occupé la « zone libre ». En août 1943, des miliciens ont dénoncé des familles juives. Un matin, la Gestapo a frappé à notre porte. On m'a arrêté avec ma mère et ma sœur. On nous a mis en prison et, après quelques semaines, on nous a expédiés au camp de Drancy, près de Paris.

Je suis né à Paris, dans une famille d'origine juive polonaise, a poursuivi Monsieur Palant.

Alors, je me suis mis à fabriquer des tracts contre le gouvernement de Vichy. C'est comme ça que je suis entré tout naturellement dans la Résistance.

En 1940, la France a été vaincue et l'Allemagne a occupé presque entièrement notre pays. La République a été abolie. A sa place s'est installé, à Vichy, le gouvernement dit de l'Etat français, tout disposé à collaborer avec les nazis.

En mai 1941, quand on a arrêté des milliers de juifs, je me suis enfui à Lyon, en « zone libre ». Mon frère m'a rejoint là-bas, suivi par ma mère et ma sœur qui avaient échappé par miracle à la grande rafle du Vél' d'Hiv. La vie s'est poursuivie à quatre dans mon petit logement de Lyon.

Exemple n° 3 : un support permettant des « rôles » différenciés dans le cadre d'une exploitation commune

Livre de littérature de jeunesse : *Une histoire à quatre voix* – Anthony Browne, Kaléidoscope 1998.

Ce livre se prête particulièrement bien à un travail différencié. Chaque voix correspond à un niveau de lecture particulier.

Il y a quatre personnages : la petite fille, le père, le petit garçon, la mère.

Les textes sont de niveaux très différents par rapport à leur longueur, le langage utilisé, la proximité du personnage avec le vécu des enfants.

*La classe sera divisée en quatre groupes, chaque groupe recevant une voix, **de la plus simple (A) à la plus complexe (D).***

- 37. **groupe A : la petite fille (4^{ème} voix)**
- 38. **groupe B : le père (2^{ème} voix)**
- 39. **groupe C : le petit garçon (3^{ème} voix)**
- 40. **groupe D : la mère (1^{ère} voix).**

MISE EN ŒUVRE

Phases (à répartir en séances)	Organisation	Consignes et déroulement	Différenciation
Phase 1	Collective	Hypothèses par rapport au titre (on les note)	Pas de différenciation

Phase 2	4 groupes homogènes travaillant chacun sur une voix Travail individuel puis en groupes	groupe A : la petite fille (4 ^{ème} voix) groupe B : le père (2 ^{ème} voix) groupe C : le petit garçon (3 ^{ème} voix) groupe D : la mère (1 ^{ère} voix). Chacun découvre individuellement le texte dont il dispose. Dans un second temps, la phase groupale permet un « partage » des lectures. Ce moment d'échanges doit permettre une comparaison des interprétations du texte. Les élèves, à partir d'une fiche simple réalisée par l'enseignant, pourront être amenés à répondre aux questions :	Les textes sont de niveaux très différents par rapport à leur longueur, le langage utilisé, la proximité du personnage avec le vécu des enfants. Les élèves des groupes A et B sont accompagnés ponctuellement par le maître, d'abord pour bien permettre aux enfants de situer l'histoire : c'est l'histoire d'une petite fille qui va au parc avec son père ... C'est l'histoire d'un papa qui va au parc avec sa fille. ui ù uand t surtout, livre
Phase 3	Phase collective de mise en commun	41. Chaque groupe raconte ce qu'il a lu 42. On identifie les personnages : qui parle dans chacune de ces histoires ? 43. On compare avec les hypothèses initiales <i>On arrive à un accord sur le fait que chaque groupe dispose de la même histoire, mais racontée selon un point de vue différent.</i>	Pas de différenciation

MISE EN ŒUVRE (suite)

Phases (à répartir en séances)	Organisation	Consignes et déroulement	Différenciation
Phase 4	Travail individuel puis en groupes	On entre dans la signification de l'histoire et on s'intéresse de plus près aux personnages. « Que sait-on du personnage qui raconte ? Que sait-on de son état d'esprit ? » On aboutit à une affiche collective. « Que sait-on des autres personnages ? » Préciser que ce qui est dit et écrit doit se justifier, soit à partir du texte, des images ou de la culture personnelle des membres du groupe.	Différenciation sur le fond : les textes sont de niveaux différents (cf. les quatre voix) Différenciation sur la forme : la trame de l'affiche peut être proposée par l'enseignant.
Phase 5	Phase collective de mise en commun	Chaque groupe présente son personnage en s'appuyant sur l'affiche réalisée. Il est demandé de justifier les réponses. On note les points communs et les divergences.	Pas de différenciation
Phase 6	Soit collective, soit en groupes	On lit l'histoire complète. Cette lecture pourra se réaliser selon des modalités différentes : <i>44. chaque groupe pourra être sollicité pour lire « sa voix » dans le cadre de lectures collectives alternatives. Cette entrée suppose qu'un travail spécifique de préparation à cette lecture orale aura été mis en œuvre</i> 45. chacun s'appropriera individuellement l'ensemble de l'album. Il est ici supposé que les phases précédentes auront permis à tous de pouvoir entrer dans la compréhension de l'histoire <i>46. la lecture sera faite par l'adulte.</i>	<i>Différenciation sur le fond : les textes sont de niveaux différents (entrée retenue depuis le début de l'activité)</i> Les enfants et en particulier ceux des groupes A et B sont accompagnés ponctuellement par le maître. <i>Pas de différenciation</i>

<p>Phase 7</p>	<p>Collective</p>	<p><i>C'est le moment de synthèse</i> On s'aperçoit qu'il y a des indices qui n'apparaissent que lorsque l'on dispose de l'histoire complète :</p>	<p>Pas de différenciation</p> <p>différences dans les polices de caractères,</p> <p>différences dans les registres de langue utilisés,</p> <p>taille plus ou moins grande de l'implicite,</p> <p>changement du décor selon le personnage,</p>
-----------------------	-------------------	--	---

**c. Intervenir APRES une séance
ou une séquence = RE-
MEDIER :**

OBJECTIF	Offrir aux élèves en difficulté de nouvelles médiations susceptibles de leur permettre de s'approprier les compétences de base, nécessaires pour les apprentissages à venir
PREALABLE	Avoir identifié de façon précise les compétences dites « nécessaires ». Proposer des démarches différentes de celles précédemment utilisées, lesquelles n'ont pas permis aux élèves en difficulté de s'approprier les savoirs et / ou savoir-faire ciblés.
MISE EN OEUVRE	Mettre en œuvre des travaux en groupes de besoins, qui ne devront pas représenter un surcroît de travail pour les élèves en difficulté. Pendant que des tâches spécifiques seront proposées à ces élèves, les autres réaliseront en autonomie des exercices ou des recherches ciblant des compétences approfondies ou des compétences remarquables.

Section 3

**Une stratégie possible pour
les élèves en échec :
la mise en œuvre de Modules
d'Approfondissement des compétences**

Le dispositif présenté ici et dénommé M.A.C.L.E (**M**odules d'**A**pprofondissement des **C**ompétences en **L**ecture-**E**criture) a été expérimenté dans les écoles et les collèges des quartiers populaires de Sarcelles, d'Argenteuil et des Mureaux.

Conçu à l'origine pour aider certains élèves de CE2 bien « ciblés » à réduire, de façon accélérée, leurs difficultés en lecture et à aborder ainsi, mieux armés, la suite des apprentissages du cycle 3, il a progressivement été étendu à d'autres niveaux de la scolarité.

Les MACLE se caractérisent par :

- une intervention « massive » dans une durée limitée,
- des petits groupes de besoins pour les élèves les moins avancés,
- des activités variées et adaptées à chaque élève.

Cette démarche, relativement novatrice, apparaît comme un moyen supplémentaire dans la prévention de l'échec scolaire.

Bibliographie :

FAVORISER LA REUSSITE EN LECTURE : LES MACLE – André OUZOULIAS – Editions RETZ / CRDP de l'Académie de Versailles – octobre 2004

I. Qu'est-ce qu'un MACLE ?

Le principe de base d'un MACLE **est la mise en œuvre d'interventions massives et concentrées dans le temps.**

C'est au minimum une période de trois semaines successives pendant lesquelles, à raison d'une heure et demie au moins chaque jour (et si possible toute une demi-journée) des groupes de besoin sont organisés, permettant un travail intensif sur l'écrit, en lecture et en écriture.

Dans les cas les plus favorables, outre les maîtres qui encadrent habituellement les élèves, on s'appuie sur des maîtres du RASED, sur des maîtres surnuméraires et / ou des assistants d'éducation.

Ailleurs, il est envisageable d'associer au projet des intervenants tels que ceux qui interviennent habituellement dans certaines écoles (enseignant retraité, animateurs culturels, intervenants associatifs, parents bénévoles).

Lorsque les ressources humaines le permettent, on constitue des groupes de besoin de tailles différentes :

- des petits groupes de quatre à six élèves très faibles lecteurs (avec un enseignant)
- d'autre part des groupes plus importants d'élèves ne présentant pas de difficultés significatives.

La priorité de ce dispositif est bien, il faut le rappeler, l'accélération des apprentissages pour les élèves en grosse difficulté.

II. Les trois étapes de la préparation d'un MACLE

- **Etape 1** : *cerner les besoins de chaque élève* (cf. Evaluation diagnostique)
- **Etape 2** : *répartir les élèves dans des groupes de besoins*
- **Etape 3** : *concevoir un programme d'activité pour chaque groupe.*

Il est ici important de noter que le statut de la lecture change à partir du CE2.

Au cycle 2, l'enjeu est d'apprendre à lire.

Au cycle 3, il s'agit d'apprendre en lisant.

Les difficultés en lecture entravent alors l'acquisition des connaissances véhiculées par les différents types de textes rencontrés dans l'ensemble des disciplines.

A terme, les écarts entre les élèves s'accroissent.

III. Apprentissage « massé » et apprentissage « distribué »

Il a été prouvé que, dans certains apprentissages, pour une même durée totale, c'est un « apprentissage distribué » (des séances réparties sur une longue période) qui est le plus efficace, tandis que pour d'autres apprentissages, on obtient une plus grande efficacité si ceux-ci sont « massés » (des séances concentrées sur une courte période).

En lecture, on peut penser que l'acquisition de procédures comme le décodage ou de stratégies liées à la compréhension puissent bénéficier d'un apprentissage massé. En revanche, il est vraisemblable que la mémorisation à long terme de l'orthographe lexicale exige un apprentissage distribué.

De toute façon, l'urgence de la situation pour les enfants en grosse difficulté ne laisse guère le choix et on est tenté de parier sur le fait qu'un apprentissage massé pourrait constituer une stratégie à « haut rendement ».

IV. Quelles activités privilégier ?

Elles peuvent être réparties en trois champs :

- **la compréhension de textes**
- **le travail sur les micro et mésostructures** (graphèmes, syllabes, mots, groupes de mots, phrases)
- **la production d'écrits**

1. Premier champ : la compréhension de textes

1.1 Ecouter, imaginer, dire, lire, raconter

Les enfants sont mis en situation de réception d'un texte lu par un adulte.

Cette situation doit être prévue très régulièrement, quotidiennement si possible par exemple au début en conclusion d'un groupe de besoin.

Il s'agit prioritairement de favoriser une familiarisation, par imprégnation, avec la langue de l'écrit.

1.2 Utiliser des supports écrits divers et comprendre leurs fonctionnements propres

Les objectifs concerneront le développement du comportement du lecteur confronté à des écrits sociaux : savoir se repérer dans un journal ou un magazine, utiliser un sommaire, explorer une BCD, savoir trouver des réponses dans un documentaire ou un site Internet ...

1.3 Identifier et résoudre des problèmes de compréhension

Dans ces activités, il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience des sources possibles de difficultés de compréhension en lecture et à chercher les solutions pour y remédier. Voici quelques exemples.

- Au départ, on n'a aucune idée de ce que peut vouloir dire ce texte (on ne connaît pas l'auteur, on ne sait pas quel genre de texte c'est, on ne sait pas sur quoi il porte, etc.).
- On ne sait pas bien où et quand se passe l'histoire.
- On a du mal à savoir combien il y a de personnages.
- On n'identifie pas bien les interlocuteurs dans le dialogue.
- On ne repère pas qui ou ce qui est désigné par un pronom ou par un groupe de mots.
- On ne comprend pas une phrase parce qu'elle est trop longue.
- On ne connaît pas le sens d'un mot.

Il convient aussi de développer l'autocontrôle.

- A la fin de chaque paragraphe, est-ce qu'on arrive à résumer ce qu'on a lu ou à se faire « le bout de film » dans la tête ?
- A la fin de la lecture, est-ce qu'on arrive à donner un titre au texte et à la résumer avec ses mots ou à se faire un film de toute l'histoire dans la tête ?

En outre (et peut-être surtout), il est nécessaire de favoriser la compréhension du rôle des inférences en lecture.

De nombreux élèves qui ont des difficultés en compréhension croient en effet que la lecture consiste à « faire passer le texte du papier dans la tête » et sous-estiment les apports que doit faire le lecteur au texte pour en construire le sens (apports qu'on appelle « inférences »).

2. Second champ : travail sur les micro et mésostructures (graphèmes, syllabes, mots, groupes de mots, phrases)

Sont présentés ci-dessous quatre ensembles d'activités centrées sur ces structures :

- compréhension de phrases, ponctuation, morphosyntaxe ;
- lecture par groupes de mots ;
- entraînement au décodage ;
- mémorisation du lexique orthographique.

1) *Compréhension de phrases, ponctuation et morphosyntaxe*

Si on définit la capacité à lire comme la capacité à construire le sens d'un texte, cela conduit à considérer que la reconnaissance de mots ou le décodage de syllabes ne sont que des composantes de cette capacité plus générale. Mais, du coup, si on considère qu'un texte minimal est une phrase en contexte, cela conduit à considérer que la lecture de phrases peut constituer un entraînement possible et utile à la lecture, notamment pour de très faibles lecteurs. Nous ne disons pas qu'il faut limiter ces élèves à la lecture de phrases, mais qu'on les aidera à progresser dans la lecture de textes plus conséquents en leur permettant aussi de s'entraîner sur des textes très courts et spécialement pensés pour l'apprentissage.

a) *Compréhension de phrases : les fichiers Lire*

Ce matériel, édité par PEMF (PEMF, 06376 Mouans-Sartoux Cedex. Site Internet : pemf.fr), comporte quatre séries de quarante-huit fiches. Chaque série correspond pratiquement à un niveau de lecture. Avec des élèves de CE1 en grande difficulté, le matériel de niveau 1 est tout à fait adapté.

b) *Ponctuation*

Un activité classique consiste à demander aux élèves de rétablir la ponctuation dans un texte d'où on l'a fait disparaître. La tâche n'est pas si facile, même pour un lettré. On peut rendre cette tâche plus facile :

- en permettant de faire des essais successifs sur un ordinateur ;
- en indiquant à l'avance le nombre de points qu'il faut rétablir (de phrases qu'il faut faire apparaître) et de virgules qu'il faut ajouter.

Or, la ponctuation est une aide à la compréhension et c'est cela qu'il faudrait faire remarquer. Une solution consiste à faire comparer aux élèves les deux situations : un même texte est présenté d'abord sans la ponctuation, puis avec. La compréhension est-elle aussi facile dans les deux cas ? Et il ne faut pas hésiter à reprendre cette situation plusieurs fois.

c) *Morphosyntaxe*

il y a deux sortes d'exercices possibles pour travailler ces marques, des exercices classiques de correction de phrases, des exercices moins classiques, mais indispensables d'interprétation de phrases. Les exercices classiques consistent à déterminer s'il faut marquer un accord et de quelle manière. Par exemple :

	chats		voisin	mangent		croquettent.
I.	Le chat	de la	voisine	mange	des	croquette.
	s					
	chatte		voisines	manges		croquettes.

Il faut souligner les mots correctement orthographiés et barrer les autres.

Dans les exercices d'interprétation de phrases, l'élève doit sélectionner l'image, parmi deux ou trois, qui correspond à ce qui est écrit. Exemple : Julie va au restaurant avec ses deux amis. Pour le dessert, elles mangent une pomme.

Il convient évidemment d'amener les élèves à saisir que ces marques peuvent jouer un rôle décisif dans des situations banales de lecture. Ainsi, les deux phrases ci-dessous n'ont pas le même sens : *c'est le chien des voisins qui hurle. C'est le chien des voisins qui hurlent.*

2) Lecture par groupes de mots

Il convient tout d'abord de souligner qu'un des problèmes cruciaux que rencontrent les lecteurs débutants est le suivant : à l'écrit, les mots se succèdent sur les lignes du texte par simple juxtaposition, sans hiérarchisation ; ces mots sont bien sûr porteurs de significations, mais le sens d'un texte minimal n'est nullement la somme de ces significations ; la condition sine qua non de toute compréhension est le « calcul syntaxique », qui vise au regroupement des mots en syntagmes, c'est-à-dire à la constitution, au cours même de la lecture, de groupes de mots porteurs de sens. Lire, c'est lier.

Remarque sur la lecture « par groupes de mots »

10 mots = 3 unités de sens = 1 représentation mentale

Dans « *Un grand cheval blanc galopait le long de la rivière* », la première « molécule de sens » possible est « *un grand cheval* », et, en fait, ce sont les quatre mots « *un grand cheval blanc* » qu'il faut lire ensemble, parce qu'ils constituent la première entité sémantique qu'on peut se représenter (on peut imaginer un cheval de grande taille et de couleur blanche). Le mot suivant « *galopait* » peut être considéré comme la deuxième « molécule de sens » (le lecteur sait alors ce que fait le cheval et, « dans sa tête », il peut animer l'image initiale du cheval d'un certain mouvement, celui du galop). La troisième et dernière « molécule de sens » dérive du regroupement des cinq derniers mots de cette phrase, « *le long de la rivière* ». « Dans sa tête », le lecteur peut ajouter à la scène du cheval au galop un cadre spatial ou il y a un paysage avec une rivière et se représenter concomitamment le déplacement du cheval à vive allure selon l'axe dessiné par la rivière.

Dans les activités décrites ci-dessous, il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience de cette nécessité, dans la lecture « silencieuse » elle-même, de lire par groupes de mots.

Trois activités sont adaptées à ces objectifs.

- A. **Rétablir la segmentation prosodique** d'un texte après que l'adulte en a fait une oralisation absurde.
- B. **Suivre du doigt**, sur un texte écrit, la lecture orale faite par l'adulte (celui-ci exagère la segmentation prosodique en augmentant un peu les silences entre les groupes de mots).
- C. **Préparer une lecture à haute voix** d'un texte en faisant ressortir par exemple par des traits verticaux, les groupes de mots qui seront « dits ensemble ».

A. Rétablir la segmentation prosodique

L'adulte choisit un texte dont le sens a déjà été travaillé préalablement dans un autre contexte de tâche. L'enseignant lit ce texte en disant les mots les uns à la suite des autres comme une machine à lire, platement. Il fait observer que cela rend la compréhension du texte bien plus difficile pour ceux qui l'écoutent. Sur un affichage, l'enseignant amène ensuite les élèves à trouver les segments pertinents. Il dit alors le texte ainsi segmenté en exagérant un peu les silences entre les groupes de mots. La discussion qui suit permet de comprendre qu'à l'oral, on ne sépare pas les mots mais les groupes de mots et que si, en lecture silencieuse, on ne cherche pas quels sont les mots qu'on regrouperait à l'oral, la compréhension du texte devient très difficile, voire impossible. Il est inutile de répéter cette activité car elle vise seulement à la prise de conscience du problème.

B. Suivre du doigt

Cette activité, en revanche, peut être proposée plusieurs fois, quotidiennement lors d'un MACLE. L'adulte choisit des textes qui ont été travaillés préalablement. Il les dit en marquant la segmentation prosodique, là encore, de façon exagérée. La tâche des élèves est de suivre du doigt cette lecture sur le texte écrit en synchronisant le déplacement des yeux sur chaque groupe de mots (isolé par cette lecture

à haute voix) et l'écoute des mots correspondants. Cette tâche conduit donc les élèves à identifier les mots écrits bien plus rapidement qu'il ne leur serait possible de faire par eux-mêmes, ce qui les aide à accéder à la reconnaissance orthographique de ces mots écrits.

C. Préparer une lecture à haute voix

Cette activité doit également être proposée régulièrement (lors d'un MACLE, elle peut être quotidienne), car elle vise les mêmes objectifs et c'est, en fait, l'activité de base pour entraîner à la lecture par groupes de mots. Soit un texte dont les élèves ont préalablement pris connaissance et dont le sens a déjà été travaillé. Il s'agit, pour les élèves, d'en préparer une lecture à haute voix, pour laquelle ils devront faire ressortir «la structure prosodique», c'est-à-dire, en termes plus communs, d'une part la segmentation entre groupes de mots énoncés à l'oral, et d'autre part l'intonation. Pour préparer cette lecture, il faut notamment séparer les groupes de mots «qui doivent être lus ensemble». Les élèves sont incités à le faire, par exemple en traçant des traits verticaux aux endroits du texte qu'ils jugent appropriés à l'insertion d'un silence. Si l'on dispose d'ordinateurs, on peut demander aux élèves de faire apparaître les segments prosodiques en utilisant le règle «une ligne = un groupe de mots» (signalons que les journalistes utilisant des prompts et que la plupart des hommes politiques, lors de leurs discours en public ou à la télévision, se servent de ce dernier procédé). Pour faire ce travail de préparation, les élèves peuvent se mettre par deux et ont le droit de murmurer le texte et de discuter.

3) Vers l'automatisation du décodage

Nous avons déjà noté que, souvent, les élèves en grande difficulté en lecture en fin de cycle 2 sont capables de lire des mots d'orthographe régulière et simple comme «lavabo», dans lesquels les syllabes ne comportent pas plus de deux lettres, mais qu'ils rencontrent des difficultés dans le décodage dès que la syllabe est écrite avec un graphème complexe. Ces difficultés tiennent à un décodage trop séquentiel. En effet, en français, les mêmes séquences de lettres renvoient fréquemment à des graphèmes différents. Dans «canine», faut-il prononcer CAN comme dans «cantine»? Après le BA de «baleine», faut-il phonétiser les séquences LE, LEI, LEIN? Trois sortes d'activités peuvent être utiles :

- A. **Prise de conscience de la complexité des syllabes** du français (une syllabe peut avoir trois, quatre ou cinq lettres!).
- B. **Cartons éclairés de syllabes.**
- C. **Utilisation de textes pré segmentés en syllabogrammes.**

A. **Prise de conscience : une syllabe peut avoir trois, quatre ou cinq lettres**

Il s'agit tout simplement d'amener les élèves qui en auraient besoin à remarquer que, pour écrire une syllabe, le français utilise tantôt deux lettres comme dans «**patin**», tantôt trois comme dans «**chanson**», tantôt quatre comme dans «**travail**», tantôt cinq comme dans «**blancheur**», etc. Pour chaque mot, on fait apparaître la segmentation syllabique. Par ailleurs, l'enseignant a préparé des cartons collectifs sur lesquels sont écrites les syllabes isolées provenant de ces mêmes mots.

On voit donc successivement, par exemple, les syllabes suivantes :

pa	chan	blan	tin	vail	son	cheur
----	------	------	-----	------	-----	-------

L'enseignant fait prononcer toutes les syllabes. Au besoin, si un élève hésite sur telle ou telle syllabe, plutôt que de le laisser tenter de la décoder, on le renvoie à la liste des mots connus dont ces syllabes sont extraites :

III. **Patin**

chanson
travail
blancheur

Ainsi, «vail» est la deuxième syllabe de «travail», c'est donc [vaj].

L'enseignant invite ensuite les élèves à lire des syllabes construites avec les premières lettres de syllabes de ce stock : par exemple, avec «vail», en masquant les lettres finales, on peut former «vai» et «va»; il y a ainsi le «so», de «son», le «ti» de «tin»; le «cha» de «chan», le «bla» de

« blan », etc. On conclut que, pour savoir jusqu'où va une syllabe en français, ce n'est pas très facile : tantôt une syllabe a deux lettres, tantôt trois, etc. il faut toujours « aller voir plus à droite » s'il ne faut pas « prendre » plus de deux lettres.

B. Cartons éclairs de syllabes

L'enseignant utilise les cartons collectifs qu'il a confectionnés pour l'activité précédente, auxquels il doit ajouter d'autres syllabes. Il annonce aux élèves qu'il s'agit d'apprendre à les décoder, « en prenant souvent plus de deux lettres ». Il montre chaque carton pendant une seconde, c'est-à-dire une durée telle que les élèves ne peuvent pas s'engager dans un décodage lettre à lettre, mais sont obligés de mémoriser les lettres aperçues avant de pouvoir prononcer la syllabe correspondante dans son ensemble. Les élèves sont ainsi amenés à associer en mémoire des séquences de trois, quatre ou cinq lettres à une syllabe orale. En lecture, devant des mots comportant les mêmes syllabes, il leur sera plus facile de les reconnaître d'emblée.

C Utilisation de textes pré segmentés en syllabes

L'enseignant a préparé des supports dans lesquels le texte à lire figure deux fois, une fois sous une forme habituelle en haut de la feuille, une autre fois en bas de la feuille de sorte que les syllabes sont pré segmentées par une alternance de caractères maigres et de caractères gras. L'activité de l'élève est classique : lire le texte pour le comprendre (on aura prévu des tâches sollicitant cette compréhension). Mais il sait que, dès qu'il hésite trop sur un mot, il peut utiliser le texte aide : il va chercher le mot qui lui pose problème sur la ligne correspondante et il sait que l'alternance des caractères maigres et des caractères gras représente la segmentation du mot en syllabes orales, ce qui lui permet de le prononcer plus facilement.

Exemple :

L'invention du cinématographe

Les spectateurs d'aujourd'hui consomment le cinéma comme n'importe quel produit banal. Ils ne s'étonnent plus de pouvoir observer, sur un écran, des images animées plus vraies que nature.

Et pourtant, lors des premières projections des films en noir et blanc, on sait que des spectatrices furent victimes d'évanouissements.

Des moralistes et des prêtres considérèrent que les frères Lumière venaient d'inventer une machine diabolique, une machine à illusions.

L'invention du cinématographe

Les spectateurs d'**aujourd'hui** consomment le **cinéma** comme n'**importe** quel **produit banal**. Ils ne s'**étonnent** plus de **pouvoir** observer, sur un **écran**, des **images animées** plus vraies que nature.

Et **pourtant**, lors des **premières** projections des films en noir et blanc, on sait que des spectatrices furent **victimes** d'évanouissements.

Des **moralistes** et des **prêtres** considérèrent que les frères **Lumière** venaient d'inventer une **machine** diabolique, une **machine** à **illusions**.

Nous privilégions ici la segmentation des mots en syllabes orales (que nous appelons à l'écrit des « syllabogrammes ») plutôt qu'en syllabes orthographiques. En effet, les faibles lecteurs ont très souvent tendance à prononcer les syllabes orthographiques finales : « soupe » par exemple, peut alors être lu sous la forme « sous-peu », ce qui fait obstacle à la reconnaissance du mot oral correspondant et à l'accès à sa signification.

4) Mémorisation du lexique orthographique

La lecture orthographique est moins séquentielle que la lecture par décodage, elle est donc plus rapide et donne un accès immédiat à des informations sémantiques (par exemple, la signification du mot « sot » et sa nature syntaxique sont différentes de celles de « seau » ou de « saut »). Cela soulage d'autant les autres traitements (calcul syntaxique et intégration progressive des informations de nature sémantique), ce que corrobore le fait que les bons « orthographes » sont très exceptionnellement de faibles lecteurs. Moins séquentielle, plus rapide, plus sémantique et pour tout dire plus efficace que le décodage, la lecture orthographique est ou devrait être un objectif majeur de l'école élémentaire. A la fin du cycle 2 et à l'orée du cycle 3, cet objectif est crucial. C'est celui qui est visé dans les activités présentées ci-après : aider les élèves à « mettre en mémoire » l'orthographe des mots les plus fréquents.

A. Dictée recherche

L'enseignant a préparé une phrase dont tous les mots ou presque sont contenus dans des textes affichés ou dans des textes parfaitement connus des élèves. L'enseignant dicte cette phrase. Les enfants savent qu'ils peuvent retrouver tous les mots dans les textes déjà travaillés (ceux qui n'y sont pas sont des mots connus par tous les élèves, sinon, l'enseignant les écrit au tableau). Ils peuvent bien sûr écrire les mots qu'ils connaissent de mémoire (et on les y encourage). Juste avant de procéder à la dictée proprement dite, la phrase complète est énoncée, par exemple : « Dimanche, Antoine est allé au cinéma avec ses parents. » L'enseignant demande aux enfants de la répéter. Pour chaque mot ou groupes de mots (« dimanche », « Antoine », « est allé », « au cinéma »...), il demande ensuite si certains savent l'écrire directement et, sinon, où on peut le(s) retrouver pour le(s) copier. On peut ensuite passer à la dictée. Au cours de la dictée, l'enseignant n'hésite pas à faire rappeler la méthode. C'est l'enseignant qui fait la correction (l'exercice n'est pas noté).

Quand les enfants ne sont pas lecteurs, il convient que la phrase comporte toujours un pourcentage de 60 à 70 % de mots très connus, pour permettre à tous les enfants de la relire aisément. Quand les enfants sont faibles lecteurs, on y inclut de préférence des mots fréquents, ceux dont on pense qu'ils doivent être lus de façon orthographique. On peut aussi demander aux enfants de souligner les mots qu'ils n'ont pas écrits de mémoire (comme dans la dictée sans erreur, présentée plus loin). Les justifications de cette activité sont les mêmes que celles de la dictée sans erreur. Mais la dictée recherche permet aussi aux élèves de s'appropriier les textes qui servent de « base de données orthographiques ». Cela les aide aussi à comprendre comment ils peuvent s'y prendre pour écrire correctement de nouveaux textes comportant des mots déjà vus dans des textes déjà lus.

B. « Cartons éclair » de mots, de groupes de mots ou de phrases

C'est la même activité que les cartons éclair de syllabes mais avec des mots (« fantôme », par exemple), des groupes de mots (« la maison des trois fantômes », par exemple) ou de courtes phrases (par exemple : « Les trois chatons de Julie boivent du lait tiède. ») Quand les élèves ont travaillé de façon suffisante les phrases d'un fichier « *Lire* », on peut jouer à ce jeu avec ces fiches (il s'agit alors d'une tâche de lecture rapide de phrases).

Si l'on dispose d'un logiciel d'entraînement à la lecture tel que *Idéographix*, *Elsa* ou *Lectra*, il est possible de l'utiliser pour ce type de tâche (l'enseignant peut « entrer » ses mots et ses phrases).

C. Enseigner des stratégies de mémorisation de mots

L'activité que nous présentons ici est une activité de base au cycle 2. Au CP et au CE1, elle se déroule sur un rythme quotidien. L'enseignant a choisi un mot qui devra être mémorisé par les élèves. Le sens de ce mot est bien sûr connu d'eux. Il peut être choisi par l'enseignant, par exemple parce qu'il s'agit d'un mot qui sera utilisé par tous les élèves lors de l'atelier d'écriture ou, tout simplement, parce qu'il considère que l'orthographe de ce mot présente des caractéristiques intéressantes. Mais ce mot peut aussi être choisi par les élèves au cours d'un vote.

La séance se déroule de la façon suivante :

L'enseignant écrit au tableau le mot en écriture scripte (s'il est en lettres détachées, cela en facilite l'épellation). Par exemple, il a choisi « sorcière », parce qu'il a prévu, le jour même, de faire écrire par chaque enfant un texte où il sera question de sorcière. Il demande aux élèves comment ils pourraient faire pour mettre ce mot dans leur mémoire, parce qu'à la fin de la séance, ils devront essayer de l'écrire sans le modèle (qui sera effacé) et sans erreur (ils l'écriront en cursive).

Au bout de deux ou trois répétitions de cette activité, on finit par se donner une méthodologie :

- a) **nombre de lettres.** On estime si ce mot est court (donc facile à mémoriser) ou long (donc plus difficile) et on compte son nombre de lettres : à partir de sept ou huit lettres, c'est un mot difficile. Ce nombre de lettres peut aussi servir de contrôle, lors de la restitution.
- b) **Epellation.** On épelle collectivement le mot et on remarque éventuellement des singularités (comme l'accent grave sur le premier E de « sorcière »). L'enseignant fait noter que ce mot est au singulier et amène les élèves à anticiper ce qui se passera pour le pluriel.
- c) **Analogies orthographiques.** On cherche s'il comporte des groupes de lettres qu'on a déjà vus dans d'autres mots. Par exemple, pour le mot « sorcière », un élève fait observer que dans « sorcière », il y a « ière » comme dans « laitière ». Cette remarque est vérifiée en écrivant « laitière » en dessous de « sorcière » de façon à aligner les lettres identiques. Un autre élève remarque qu'au début, il y a les mêmes lettres que dans « sortie ». On écrit « sorcière » et « sortie » l'un en dessous de l'autre pour vérifier cette observation. L'analogie est mise en relation avec la segmentation syllabique de « sortie » et de « sorcière ». Si les élèves n'ont pas encore acquis cette posture d'observation des analogies, il revient à l'enseignant de les y initier. Au besoin, il propose lui-même des mots connus des élèves, dans lesquels on peut observer des analogies avec le mot cible, par exemple : « Dans « laitière » et dans « sorcière », il y a la même suite de lettres, lesquelles ? »
- d) **Visualisation mentale.** L'enseignant demande maintenant aux enfants de mettre le mot « dans leur tête », avec toutes ses lettres, et demande s'ils sont capables de dire les lettres qu'ils voient « dans leur tête » (le modèle est caché). Après une première tentative, il est bon de rendre visible le modèle et de recommencer une ou deux autres fois cet essai de visualisation mentale. Une façon de stimuler la visualisation mentale du mot consiste à l'écrire sur un carton comme il l'a été au tableau : l'enseignant montre que c'est bien le même mot, SORCIERE, par exemple, puis il retourne ce carton de sorte que lui seul, maintenant, peut voir le mot SORCIERE, les enfants ne voyant que le verso du carton. L'enseignant demande alors par exemple : « Je vois le mot « sorcière », quelles sont les lettres que je vois ? » Là encore, une ou deux tentatives supplémentaires sont utiles, surtout s'il s'agit d'un mot long. Avec ce procédé, on voit la performance s'améliorer parce qu'il est plus facile d'évoquer une image mentale en essayant de reconstituer la perception d'autrui qu'en sollicitant son propre souvenir.
- e) **Syllabogramme.** L'enseignant demande maintenant combien de syllabes il y a dans le mot « sorcière ». Les enfants n'ont aucun mal à dire que « sorcière » est fait avec les deux syllabes [sor], [sjer]. L'enseignant demande alors où sont écrites ces deux syllabes dans « sorcière ». Le mieux est de souligner chaque syllabe sur le mot écrit au tableau : SOR CIERE. L'enseignant demande maintenant aux élèves s'ils peuvent « mettre dans leur tête » la première syllabe, puis la seconde...

Là encore, on peut reprendre le procédé de visualisation mentale : « je vois les lettres qui font la syllabe [sor], qu'est-ce que je vois ? »...

A travers la mise en œuvre régulière de ces procédés (épellation, usage d'analogies, visualisation mentale, segmentation en syllabogrammes), on vise l'apprentissage de stratégies de mémorisation des mots.

Bien sûr, l'enseignant est satisfait si tel mot cible est bien mémorisé à l'issue de la séance. Mais là n'est pas l'essentiel. On vise surtout à construire un regard efficace sur la langue écrite, efficace pour la compréhension du fonctionnement de l'écrit et efficace pour engendrer de nouvelles connaissances.

5) La « dictée sans erreur »

L'objectif de cette activité est également de consolider et de développer les connaissances orthographiques des élèves, plus particulièrement dans le domaine de l'orthographe lexicale.

Ci-dessous, nous décrivons d'abord le principe de cette activité et son déroulement, puis nous argumentons en faveur de son intérêt pédagogique.

Une dictée où l'on a le droit de « copier »

La dictée a été préalablement préparée, la veille, par exemple.

Les principales difficultés ont été repérées par les élèves eux-mêmes à qui l'enseignant a demandé s'ils seraient capables d'écrire le texte sans erreur et, sinon, sur quels mots ils hésiteraient.

Pour chaque difficulté, collectivement, on s'est efforcé de trouver un moyen de mémoriser l'orthographe du mot qui pose problème : rapprochement avec des dérivés (laid, laide, laideur, etc.), règles de dérivation (magique/magicien, comme électrique/électricien, informatique/informaticien), usage d'analogies orthographiques (volaille, paille, caille, muraille, maille), analyse étymologique (maintenant → main/tenant ; beaucoup → beau/coup ; longtemps → long/temps ; gentilhomme → gentil/homme), astuces mnémotechniques (jamais de t à la fin d'un verbe à la première personne : « JE n'aime pas le T »), etc.

Au moment de la dictée proprement dite, les élèves disposent du texte de celle-ci (correctement orthographié, bien évidemment), qui a été préalablement composé par l'enseignant sur ordinateur et reprographié.

Mais il est imprimé au verso de la feuille sur laquelle ils vont écrire, comme sur le fac-similé représenté ci-après (cette formule, avec trois zones pour l'évaluation finale, a été utilisée pour la première fois en mars 2004 avec les élèves de 6^e du collège Chanteraine de Sarcelles).

Recto

Dictée sans erreur

Dictée n°

A tout moment, tu as le droit de t'aider du texte imprimé au verso.

Quand tu le fais, souligne sur ta feuille les mots pour lesquels tu te sers du texte imprimé.

Nombre de mots
soulignés

Nombre d'erreurs
d'orthographe
grammaticale

Nombre d'erreurs
d'orthographe
lexicale

Verso

*Dictée sans erreur**Dictée n°**CHIEN BLEU*

Assise au soleil devant sa maison, Charlotte jouait tranquillement avec sa poupée, quand elle vit un grand chien s'approcher d'elle. Un chien étrange, au pelage bleu, aux yeux verts, brillants comme des pierres précieuses.

« Pauvre chien bleu », dit-elle en le caressant, « tu as l'air abandonné ».

Elle partagea avec lui son pain au chocolat.

(Texte extrait de Nadja, Chien bleu, l'Ecole des loisirs, 2002)

A chaque fois qu'ils ont un doute sur l'orthographe d'un mot, il leur est permis de retourner leur feuille et de rechercher au verso, dans le texte référence, le mot ou l'expression qui leur pose problème. Revenant au recto de leur feuille, ils écrivent ce mot (en général, mais pas toujours, ils l'orthographient alors correctement) et indiquent qu'ils ont utilisé le texte référence en soulignant ce mot (cela fait ressortir ce mot lors de la relecture, ce qui aide à sa mémorisation).

Il n'y a, a priori, aucune limitation du nombre d'utilisations du texte référence. Il n'est même pas interdit de regarder plusieurs fois le texte référence pour un même mot.

Il y a d'autres façons d'organiser le dispositif matériel.

Si les élèves sont tous rangés face au tableau, on peut aussi afficher le texte référence au fond de la classe. Dans ce cas, pour l'utiliser, l'élève doit se retourner.

On peut faire coller le texte référence sur une page du cahier d'orthographe s'il en existe un et faire écrire la dictée au dos.

Le texte référence est imprimé à part pour chaque élève et pendant la dictée, il est recouvert par un carton. Pour accéder au texte imprimé, l'élève doit soulever ce carton cache (et masquer de nouveau le texte après chaque utilisation).

On peut aussi utiliser le système suivant, inventé par les enseignantes de CE2 de l'école Henri-Dunant de Sarcelles, qui est très commode car il permet de faire apparaître finalement le texte référence et le texte manuscrit par l'enfant sur la même page de son cahier : la page du cahier du jour est partagée en deux zones d'inégales largeurs, selon un pli vertical. Le texte référence est écrit sur une bande qui a la longueur et la largeur voulues pour être collée sur sa zone ; quand la dictée a lieu, l'élève replie sa feuille de cahier et fait ainsi passer le texte référence au verso ; après la correction, la feuille est dépliée de sorte qu'on peut voir alors ensemble le texte référence et le texte manuscrit par l'élève.

Dès que les textes de ces dictées ont une certaine longueur (ils comportent en moyenne une cinquantaine de mots au CE2), l'élève peut écrire sur le cahier en utilisant exceptionnellement la page dans son format « paysage ». Mais ce système peut être utilisé au CP ou au CE1 dans le format portrait, par exemple pour des dictées de mots « sans erreur » (le matériel de référence fourni à l'élève et que celui-ci colle sur la partie pliable de la page est alors une colonne de mots).

Finalement, l'enfant dispose de trois scores : lors de la correction, les erreurs lexicales qui subsistent sont dénombrées. Le nombre d'erreurs grammaticales (accord éventuel GN/GV, accords dans le GN, distinction er/é pour les terminaisons des verbes, confusion de mots comme « mais » pour « met ») est noté à part. Le nombre de recours au texte référence est noté par l'enfant, à côté de ses deux autres scores, à titre personnel. L'activité se conclut par une reprise collective : quels sont les quelques mots sur lesquels il y a eu de nombreuses erreurs ou de nombreux recours au texte référence et comment pourrait-on surmonter, à l'avenir, cette difficulté ?

Voici trois exemples très différents de résultats après correction (on ne s'intéresse ici qu'aux erreurs d'orthographe lexicales) :

- un élève A a quatre erreurs d'orthographe lexicale et n'a eu recours au texte référence qu'une seule fois : cet élève est relativement habile en orthographe mais répugne à utiliser l'aide du texte référence ;
- un élève B a le même nombre d'erreurs en orthographe lexicale, mais avec sept recours au texte référence : il est moins avancé en orthographe (ou moins sûr de lui), mais n'a pas hésité à utiliser plusieurs fois cette possibilité ;
- un élève C a fait douze erreurs d'orthographe lexicale et n'a pas utilisé le texte référence : cet élève a besoin de progresser, mais il se refuse à utiliser l'aide proposée.

Avec ce système, les élèves peuvent comprendre assez vite qu'on peut améliorer considérablement sa performance en orthographe si on utilise le texte référence chaque fois qu'on a un doute sur le mot.

On notera qu'en fait, en toute rigueur, l'enfant ne copie pas le mot qui lui fait problème, puisque, du fait du dispositif matériel, il ne peut en même temps observer le mot dont il a besoin et l'écrire. Il doit faire ces deux opérations l'une après l'autre et, pour « transporter » le mot du verso de sa feuille (où il le voit) au recto (où il l'écrit), il doit donc le mettre en mémoire, si possible en totalité.

Une dictée qui ne perturbe pas l'acquisition de l'orthographe

Expliquons maintenant les raisons que peut avoir un enseignant de s'intéresser à cette étrange dictée. Commençons par affirmer que la dictée classique n'est une situation d'apprentissage que pour les élèves les plus avancés en orthographe. Quand ceux-ci ont commis une erreur, ils disposent très souvent des moyens de comprendre la graphie correcte donnée lors de la correction en la reliant à des connaissances déjà installées.

Par exemple, l'élève qui écrit « éguyage » au lieu « d'aiguillage » n'avait pas remarqué le lien entre « aiguille » et « aiguillage » lors de la préparation de la dictée.

Mais si, au moment de la correction, on le lui fait remarquer et qu'il sait déjà orthographier le mot « aiguille », il est probable qu'il retiendra la graphie de « aiguillage » sur le modèle « d'aiguille ». Son erreur aura été passagère et la correction aura été bénéfique.

En revanche, pour des élèves qui ne savent pas orthographier le mot « aiguille », la situation est très différente. Il se peut même que l'erreur commise entrave l'acquisition du bon patron orthographique d'« aiguillage » et d'« aiguille ». En effet, plusieurs travaux sur l'acquisition de l'orthographe indiquent que la rencontre avec des écritures erronées d'un mot perturbe l'acquisition de sa graphie correcte.

Même chez des experts, quand les écritures erronées sont phonologiquement plausibles (respect des correspondances phonèmes-graphèmes), ces rencontres peuvent perturber la mémoire orthographique pour des mots peu fréquents (par exemple : « hoberot » au lieu de hobereau).

Ce phénomène est connu des enseignants qui ont parfois l'impression de perdre leur assurance orthographique à force de lire des textes d'élèves mal orthographiés. Or, devant des mots relativement fréquents, le débutant est comme l'expert devant des mots rares. Tant qu'il ne dispose pas de moyens personnels de justifier la graphie correcte, c'est-à-dire de la relier à d'autres connaissances orthographiques, il manque de repères qui lui permettraient d'écarter les erreurs.

Et le fait de produire une erreur est une façon de rencontrer visuellement un parasite de la graphie correcte. Certes, lors de la correction, l'enfant faible en orthographe qui a écrit « éguyage » a barré ce mot et écrit en dessous « aiguillage ». Mais que peut-il se passer dans une circonstance ultérieure où il aura besoin de produire à nouveau ce mot, quelques jours après la dictée, par exemple ? Il se souviendra probablement que ce mot lui avait posé un problème et qu'il s'était trompé. Mais il se peut fort bien qu'alors, il ne se rappelle plus quelle était son erreur et quelle était la graphie correcte. Du coup, il peut arriver qu'il reproduise son erreur ou qu'il produise un mot « mixte » comme « éguillage » (interférence entre les deux graphies concurrentes précédemment rencontrées).

Avec la dictée sans erreur, on s'efforce d'éviter ces effets pervers de la dictée classique. Les enfants apprennent à gérer leurs connaissances orthographiques : « Si je connais bien le mot demandé, je l'écris ; sinon, j'ai intérêt à utiliser le texte référence. » Cette activité a donc une dimension métacognitive. Mais surtout, on évite une grande part des perturbations dans l'acquisition de l'orthographe engendrée par la situation de dictée classique chez les enfants faibles orthographes.

Une dictée qui favorise l'acquisition de l'orthographe

Mais, plus encore, cette aide favorise l'acquisition de l'orthographe correcte du mot en question. En effet, du fait du dispositif matériel, l'enfant est amené à se construire une représentation mentale du mot pendant le transport du verso au recto de sa feuille et cette représentation est, généralement, d'emblée correcte. Et c'est cet acte qui est susceptible d'aider à l'entrée de ce mot dans la mémoire à long terme de l'apprenti.

Si on analyse plus précisément ce procédé, on peut en effet affirmer qu'il conduit l'enfant à avoir trois « bonnes expériences » successives du mot sur lequel il a d'abord eu un doute :

- une rencontre visuelle en lecture lorsque ses yeux « tombent » sur le mot qu'il cherche dans le texte de référence au verso de sa feuille ;
- une représentation mentale, plus analytique, de son orthographe pour le mettre en mémoire avant le retour au recto de la feuille ;
- sa production manuscrite (qu'on supposera elle aussi correcte) sur le recto de sa feuille, souvent accompagnée d'un contrôle visuel.

Cette activité aide donc à l'acquisition de l'orthographe lexicale. Mais nous avons également constaté qu'elle favorise aussi la maîtrise de l'orthographe dite « grammaticale ». En effet, lorsqu'ils ont un doute sur un mot, les élèves n'envisagent d'abord que l'aspect lexical. Or, dans le texte référence, il est fréquent que ce mot se termine par « s » ou par « ent », par exemple. Dans ce cas, pour le « transporter », les élèves sont conduits à observer et à prendre en compte ces marques syntaxiques. Ce faisant, ils se familiarisent avec la morphologie syntaxique et peuvent même la comprendre et la relier à ce qu'ils ont déjà écrit (il y a « ent » à la fin de ce mot, c'est donc un verbe, est-ce que j'ai mis des « s » dans le groupe sujet ?).

Un apprentissage « stratégique »

Le processus que nous venons de décrire ne peut fonctionner que si l'enfant accepte d'utiliser le texte référence. Le dialogue avec les élèves doit les aider à comprendre que la même note avec un nombre très différent de recours au texte référence ne reflète évidemment pas la même compétence orthographique, mais qu'il vaut mieux, en cas de doute, s'abstenir d'écrire les mots « comme on les entend » et utiliser cette aide, parce qu'elle est porteuse de progrès futurs. Dans un premier temps, pour de nombreux élèves, l'objectif sera donc de les rendre moins réticents à utiliser le texte référence. Leurs scores en dictée s'amélioreront alors nettement. Il conviendra, à ce moment-là, de les inciter à diminuer le nombre de recours au texte référence...en s'investissant davantage dans la préparation de la dictée.

Une activité bénéfique

Les enseignants qui pratiquent cette dictée régulièrement en évaluent très positivement les effets. De dictée en dictée, le nombre d'erreurs décroît, puis, plus progressivement, c'est la fréquence des recours au texte référence qui diminue. Au fil du temps, dans les productions spontanées, l'orthographe s'améliore, les élèves gèrent mieux leurs connaissances (ils sont plus conscients de ce qu'ils savent et ne savent pas, il leur arrive plus souvent de demander l'orthographe d'un mot avant de l'écrire) et ils ont plus de plaisir à écrire. Mais il faut rappeler qu'un autre bénéfice attendu d'une amélioration de ***l'orthographe en production***, le plus important à nos yeux, concerne ***l'orthographe en réception***, c'est-à-dire en lecture.

Et la correction ?

Pour la correction (car il reste des erreurs !), on déconseille absolument de procéder à un échange de copies ou de cahiers. En effet, lors d'une correction mutuelle, les erreurs des uns peuvent parasiter la mémoire orthographique des autres. La correction doit donc être assurée par l'enseignant lui-même. On distinguera les erreurs lexicales et les erreurs grammaticales (accord éventuel GN/GV, accords dans le GN, distinction er/é pour les terminaisons de verbes, confusions de mots comme « mais » pour « met ») par un code de couleur, par exemple en barrant en vert les mots pour lesquels il y a une erreur de morphosyntaxe ou une confusion de mots et en rouge ceux pour lesquels il y a une erreur d'orthographe lexicale. L'enseignant note finalement les deux nombres d'erreurs dans les cadres appropriés.

Quels textes pour ces dictées ?

Les textes qui servent à ces dictées doivent, si possible, réunir deux critères:

- le texte doit comporter des mots fréquents (que les élèves sont susceptibles de rencontrer massivement en lecture) ;
- il doit être « accrocheur » pour les élèves : il peut être extrait d'un texte déjà lu qui a fait beaucoup discuter, a intrigué ou, comme tel poème, a ému, comme tel récit d'aventure, a fait rêver ; il peut évoquer un sujet d'actualité ou de « proximité » qui a suscité l'intérêt ; il a été produit par les élèves eux-mêmes pour résumer un autre texte qui les a passionnés etc.

Exemple de correction notation d'une dictée

Ici, pour les erreurs d'orthographe lexicale, les mots erronés sont encadrés (en réalité barrés en rouge) ; pour les erreurs d'orthographe grammaticale, ici, ils sont seulement barrés (en réalité barrés en vert). Il peut se faire qu'un même mot comporte les deux types d'erreurs (par exemple : des cayou). Dans ce cas, il sera barré d'un trait vert et d'un trait rouge. Enfin, quand un mot est « très mal écrit » (qu'il comporte plusieurs erreurs), on ne compte qu'une erreur d'orthographe lexicale. Imaginons ainsi que, sur la première ligne, cet élève ait écrit « comanse » pour « commence » : en toute rigueur, on pourrait compter trois erreurs, une pour l'oubli du redoublement du « m », une pour le graphème « an » au lieu de « en » et une pour le « s » à la place du « c ». Mais d'un point de vue psychologique, ces trois erreurs n'en font qu'une, elles résultent d'une seule et même procédure : l'élève a encodé le mot au lieu de se demander s'il en avait une bonne connaissance orthographique.

Bébé parle

On ne sait pas bien comment cela comence, mais voici qu'un jour, alors qu'il contemple le soleil ou la lampe, ou le feu, l'enfant se mets à parler. On appelle cela gazer. Ce n'est pas encore des syllabe. C'est à peine des son. C'est lumineux et tremblant. C'est indécis comme un rayon de soleil du matin. C'est comme un ruisseau qui passe sur des cajoux. C'est aussi comme un oiseau qui chante sans cesse, tout simplement parce qu'il est en vie.

Ch. -L. Philippe

Nombre de mots
soulignés

10

Nombre d'erreurs
d'orthographe
grammaticale

6

Nombre d'erreurs
d'orthographe
lexicale

5

Un outil d'auto-évaluation

On trouve ci-dessous le fac-similé d'une feuille utilisée pour la première fois en mars 2004 avec les élèves de 6^e du collège Chantereine de Sarcelles. Son utilisation sur l'année complète est évidemment possible.

Nom et prénom :

Bilan récapitulatif des dictées sans erreur

Après chaque dictée, note tes scores dans le tableau ci-dessous.

Le plus important est que le nombre d'erreurs baisse (deux dernières colonnes) surtout pour les erreurs d'orthographe lexicale (dernière colonne).

Bien sûr, c'est encore mieux si tu utilises de moins en moins le texte au verso des dictées (nombre de mots soulignés).

	Nombre de mots soulignés	Nombre d'erreurs en orthographe grammaticale	Nombre d'erreurs en orthographe lexicale
Dictée n°1			
Dictée n°2			
Dictée n°3			
Dictée n°4			
Dictée n°5			
Dictée n°6			
Dictée n°7			
Dictée n°8			

A la fin du Maclé, complète la phrase (tu peux utiliser les mots notés en dessous) :

J'ai progressé

Un tout petit peu, un peu, beaucoup, énormément

3. Troisième champ : la production d'écrits

Les activités d'écriture peuvent paraître fastidieuses et peu productives. L'enseignant est souvent déçu si les enfants n'ont écrit qu'un paragraphe de deux ou trois phrases en une demi-heure. Pourtant, il faut savoir qu'en moyenne, à quantité d'écrit identique, l'écriture prend quarante fois plus de temps que la lecture (chez les lecteurs-écrivains habiles !). Mais, alors que le « rendement sémantique » de ces situations d'écriture est très médiocre (en général, les élèves apprennent alors peu de choses sur le monde), leur « rendement cognitif » (quant à l'apprentissage de la lecture) est considérable.

Le plus difficile est de se concentrer sur des objectifs clairs et de disposer des outils d'aide à la production qui permettent d'articuler analyse des structures et productions (exemple avec le « Quoi, qui, quand, où, comment, pourquoi ? » dans le fait divers journalistique). Certaines situations à caractère ludique sont particulièrement intéressantes, car elles permettent d'organiser des ateliers d'écriture au cours desquels, chaque jour, les élèves écrivent un texte complet. Ces situations se caractérisent par le fait qu'ils n'ont pas à gérer les problèmes de structure textuelle, de cohérence et de cohésion, ni la question difficile de l'adéquation du texte au destinataire. Il leur suffit de « re-paramétrer » une structure existante (écrire La recette de la Potion de la Sorcière, le Menu de l'Ogre, une petite annonce pour vendre le carrosse de cendrillon, l'horoscope d'un signe imaginaire, la fiche documentaire d'un animal chimérique, etc.). Ces situations sont des « situations génératives » en ce sens que l'élève produit ainsi un texte qui présente une certaine nouveauté et une réelle créativité, bien qu'il ait été engendré par simple modification locale d'une structure existante. Voici un exemple d'une telle situation : le concours de la phrase la plus drôle.

Le concours de la phrase la plus drôle

L'enseignant a affiché sur la partie gauche du tableau ces trois phrases :

L'autre jour, à Sarcelles j'ai vu un camion qui faisait une grosse fumée noire.

Dimanche, à la mer, j'ai vu une dame qui faisait du ski nautique.

Hier matin, dans mon école, j'ai vu un oiseau qui mangeait un bout de pain.

Les mots « j'ai vu » et « qui » sont écrits à la craie. Les autres mots sont écrits sur des cartons de couleur fixés au tableau avec la gomme. Le maître fait lire chaque phrase « dans la tête » par tous, à haute voix par un enfant et la fait commenter. Il fait ensuite remarquer le jeu des couleurs : « l'autre jour », « dimanche », et « hier matin » sont en bleu. « A Sarcelles », « à la mer », « dans mon école » sont en blanc. Pourquoi ? Sur la partie droite du tableau, au fur et à mesure, il rassemble les étiquettes et écrit ce que les enfants ont trouvé :

	<i>Quand ?</i>	<i>Où ?</i>
J'ai vu un camion qui faisait une grosse fumée noire.	L'autre jour,	A Sarcelles
J'ai vu une dame qui faisait du ski nautique.	Dimanche,	A la mer,
J'ai vu un oiseau qui mangeait un bout de pain.	Hier matin,	Dans mon école,

On poursuit ainsi en cherchant le point commun aux deux autres séries de cartons. Il ne reste plus alors, sur la partie gauche du tableau, que les mots écrits à la craie. Puis, l'enseignant déplace un à un les cartons de mots et forme les trois phrases suivantes sur la partie gauche du tableau :

Dimanche, dans mon école, j'ai vu un oiseau qui faisait du ski nautique.

L'autre jour, à la mer, j'ai vu un camion qui mangeait un bout de pain.

Hier matin, à Sarcelles j'ai vu une dame qui faisait une grosse fumée noire.

Il fait lire chaque phrase « dans la tête » par tous et à haute voix par un enfant. Il fait commenter : « c'est pas possible, parce que... », « c'est bizarre », « c'est drôle », « ça fait rire ».

On peut alors passer à un exercice individuel sur une feuille telle que celle-ci :

Lis ces 4 phrases.

Ecris une phrase bizarre. Si tu peux, écris-en d'autres.

- La semaine dernière, à la télévision, j'ai vu un éléphant qui faisait des roulades.
- Pendant les vacances, au Maroc, j'ai vu un enfant qui faisait de la plongée sous-marine.
- Avant-hier, près de l'aéroport, j'ai vu un avion qui montait dans le ciel.
- Hier soir, au centre commercial, j'ai vu une dame qui vendait des bijoux.

L'activité se conclut par un florilège de quelques-unes des phrases bizarres ou drôles inventées par les enfants, comme : « Hier soir, près de l'aéroport, j'ai vu un éléphant qui faisait de la plongée sous-marine ». Les jours suivants, les élèves sont invités à rédiger d'autres phrases drôles.

On peut voter finalement pour désigner les trois phrases les plus drôles.

Quels outils pour écrire ?

Le plus souvent, en situation de production de texte, dès que les élèves savent lire, lorsqu'ils ne connaissent pas l'orthographe d'un mot, les enseignants leur permettent de l'écrire « comme on l'entend », c'est-à-dire d'inventer l'orthographe des mots, du moins lors d'un « premier jet ».

Selon nous, c'est là une attitude pédagogique dangereuse, notamment pour les élèves les moins avancés dans la lecture orthographique. Si l'on veut accélérer l'apprentissage des élèves, il convient d'éviter ce procédé tout au long de la phase initiale d'apprentissage du lexique orthographique (la scolarité élémentaire, mais surtout le cycle 2) et de mettre à la disposition des élèves les outils permettant d'écrire, dès le premier jet, de la façon la plus correcte possible sur le plan de l'orthographe lexicale (l'orthographe grammaticale est un autre problème pédagogique).

Nous avons parfaitement conscience de soutenir une démarche atypique et même éloignée des recommandations des programmes de 2002. Ceux-ci indiquent en effet qu'il faut viser, à la fin du cycle 2, une écriture correcte sur le plan grapho-phonologique. Mais on notera que, concernant la lecture, ils indiquent, pour la même échéance (fin de cycle 2), que les mots très fréquents et les mots courts fréquents doivent être lus par la voie directe (on peut chiffrer ce stock de mots lus orthographiquement à un minimum de 750 mots).

Or, il convient de rappeler qu'avec 750 mots connus de façon orthographique, les élèves lisent 75 % des mots qu'ils rencontrent dans tous les textes qui leur sont proposés. Et ils disposent alors de 85 % des mots qu'ils sont susceptibles de mobiliser en écriture ! Autrement dit, les programmes semblent peu cohérents sur la question du développement des connaissances orthographiques, car, pour les mêmes mots, ils recommandent de viser la reconnaissance directe en lecture et l'encodage en écriture.

Les limites du présent écrit ne permettent pas d'argumenter de façon suffisante sur cette question.

Notons seulement que d'autres pédagogues (par exemple De Kayser, 1999, Daumas et Bordet, 1990) mettent en garde les enseignants contre « l'invention de l'orthographe » et que divers chercheurs, comme Laurence Rieben (2003), considèrent qu'il s'agit effectivement là d'une question très sérieuse.

Disons seulement que, pour apprécier les arguments en jeu, il importe de prendre en compte que l'acquisition de l'orthographe est avant tout un problème qui concerne l'accès à la lecture habile (plutôt que la production écrite). Si les procédures utilisées par le débutant pour écrire n'avaient aucune incidence sur le développement de ses connaissances en lecture, il n'y aurait aucune raison de se méfier de l'écriture phonologique. Malheureusement, les connaissances orthographiques utilisées en lecture sont très liées à celles qui sont mises en œuvre en écriture, car on ne peut empêcher celui qui écrit de se lire et de se relire (et c'est même une attitude particulièrement nécessaire). Ce faisant, en inventant des écritures grapho-phonologiquement plausibles des mots, celui qui écrit se donne une première expérience de ces mots qui est souvent erronée. Pour un mot donné, tant que le sujet n'a pas de raison

(liée à l'analyse morphologique ou étymologique) de rejeter la représentation plausible, celle-ci tend à concurrencer, dans sa mémoire, la représentation exacte. En somme, selon nous, l'encodage quasi systématique en écriture ne peut que nuire au développement de la voie directe en lecture.

Quant au fait de ne pas inventer l'orthographe des mots, c'est une clause du contrat pédagogique qui doit avoir sa contrepartie du côté du maître :

- il doit mettre à la disposition de l'élève tous les moyens nécessaires et ergonomiques pour écrire sans erreur, il doit donc construire pour les élèves des outils et des textes références ;
- il doit aider à y retrouver rapidement et sans trop d'efforts les « mots problèmes » ;
- il doit favoriser le doute orthographique et l'appel aux plus experts (entraide) ;
- et, tant que c'est nécessaire, il doit jouer le rôle de secrétaire.

Qu'on ne pense pas, toutefois, que nous prônions une pédagogie de l'effort où l'on mesure les progrès à l'aune des peines que les élèves ont ressenties ! Pour l'essentiel, l'expression écrite est toujours un très grand plaisir :

- primo, si l'élève réussit à écrire des textes qui correspondent à ses centres d'intérêt et à ce qu'il veut dire ;
- secundo, s'il ne rencontre pas trop de difficultés pour calligraphier (c'est un problème qui n'est toujours pas réglé au CE1 et qui demeure quelquefois encore au CE2) ;
- tertio, si après son « premier jet », il n'a pas à réécrire un mot sur trois ou quatre.

Si on procède ainsi dès le CP (éviter l'invention de l'orthographe et proposer des outils alternatifs), les élèves n'imaginent pas que le maître pourrait agir autrement (ils n'ont pas de formation didactique) et qu'ils pourraient aussi écrire phonétiquement un premier jet avant d'en faire la réécriture orthographique. C'est seulement l'enseignant qui pense à cette alternative. Si, malgré tout, il a le sentiment que ses élèves sont frustrés, il doit plutôt se demander comment progresser dans la mise en place et l'utilisation des outils d'autonomie.

Moyennant quoi, quand cela marche, même à peu près, il n'y a guère de gêne pour l'enfant.

D'autant moins qu'ainsi, on économise son temps et celui du maître dans chaque moment de production (temps de correction et temps de réécriture), qu'on le rend, à moyen terme, plus performant en lecture et en production (la différence se voit dès le CE1) et qu'on diminue ainsi le temps global d'apprentissage du lexique orthographique (que de temps de « rééducation orthographique » économisé sur la dizaine d'années de scolarité ultérieures !). Oui, l'orthographe s'apprend tôt et rapidement ou s'apprend mal et longtemps !

Il nous reste à préciser maintenant ce que peuvent être les outils d'autonomie dans l'écriture. Pour l'essentiel, il s'agit de textes archi-connus, que les élèves savent redire parfaitement et où ils peuvent donc retrouver la plupart des mots dont ils ont besoin pour écrire (cf. De Kayser, 1999, Dumas et Bordet, 1990, Ouzoulias, 2004).

Ces textes références sont répertoriés dans un cahier ou un classeur, où l'on aura également inséré, tout au long du cycle 2, en fonction des besoins du moment, des glossaires illustrés (glossaire des noms de lieux, des noms d'animaux, des adjectifs de couleur, des verbes utilisés dans les recettes, des « mots de la piscine », etc).

Bruno MOREE, le 10 avril 2005.