

République du Niger



Fraternité – Travail - Progrès

La lecture-écriture dans les premières années de la scolarité

—Guide de l'encadreur—



Niamey

Janvier 2017



La lecture-écriture
dans les premières années de la scolarité

—Guide de l'encadreur—

Version révisée

Niamey

Janvier 2017

Ouvrage élaboré dans le cadre du projet :

« Améliorer les résultats de l'apprentissage de la lecture dans les trois premières années du primaire : intégration du curriculum, enseignement, supports d'apprentissage et évaluation »

Auteurs :

Dr. Ramada Elghamis
Bernard Schneuwly
Thomas Th. Büttner

Coordinateur du projet :

Dr. Maman Maïlam Garba
Directeur Général de la Réforme, de la Promotion des Langues Nationales
et de l'Education Civique

Collaboration

Moutari Paul Thomas, DFIC
Djibrina Mahamidou, DFIC
Zara Bakingué Gaoh, DFIC
Salissou Oumarou, DCRE
Issouf Modi, DRELN
Abdoulkarim Chérif Ari, DRELN
Laura Nicollin, UNESCO-BIE
Amapola Alama, UNESCO-BIE
Aurélie Boulos, UNESCO-BIE
Simon Toulou, Université de Genève

Remerciements aux

directeurs généraux,
directeurs des études,
encadreurs des ENI

et à

Dr. Mohamed Mousa Sagayar, ENS
Dr. Salifou Karimoune, EIS

Table des matières

Préambule	5
Introduction.....	6
I. Les bases théoriques.....	7
1. Qu'est-ce que lire ?	7
2. Qu'est-ce qu'écrire ?	11
3. Comment apprendre à lire et à écrire.....	13
3.1. L'importance de l'écriture à la main	14
3.2. L'importance de l'oral	15
3.3. Apprendre le code.....	16
3.3.1. Compréhension des concepts de base.....	16
3.3.2. Phonème-graphème.....	16
3.3.3. Conscience phonologique	18
3.3.4. L'importance de travailler sur la conscience phonologique	20
3.3.5. Conscience morphologique.....	20
3.3.6. Mobiliser deux voies d'accès au mot : assemblage et adressage	21
3.3.7. Les stades d'apprentissage de la lecture.....	22
3.3.8. Les méthodes d'enseignement de la lecture-écriture	24
3.4. Apprendre à comprendre et à produire de l'écrit.....	31
3.4.1 Comprendre de l'écrit	31
3.4.2 Produire de l'écrit.....	32
4. L'acculturation à l'écrit.....	33
4.1. La promotion de la lecture hors manuel.....	34
4.2. L'environnement lettré en salle de classe.....	38
4.3. Le coin lecteur	41
4.4. La connaissance des types des textes	42
4.5. Textes linéaires et non linéaires.....	43
5. Apprendre à lire et à écrire au Niger.....	46
5.1 Situation linguistique et système éducatif	46

5.2. L'approche pédagogique et didactique.....	46
5.3. Les textes officiels	49
5.4. Eléments d'une pédagogie active.....	50
II. La mise en application <i>pratique</i> des modules	62
1. Les modules dans les programmes de formation initiale	62
2. Les instructions officielles	62
3. Comment organiser la formation pour les objectifs généraux et les objectifs spécifiques	64
4. Module pour l'enseignement de la lecture et écriture au CI-CP.....	66
4.1. Introduction générale aux modules CI-CP et CE1-CE2	66
4.2. Enseignement de la lecture et de l'écriture en langue nationale	67
4.3. Introduction de la langue étrangère	70
5. Modules pour l'enseignement de la lecture et écriture au CE1-CE2	72
5.1. Enseignement de la lecture et de l'écriture en langue nationale	72
5.2. Enseignement de la lecture et de l'écriture en langue étrangère.....	75
Références.....	77
Bibliographie.....	77
Lectures complémentaires.....	81
Sites	81
Vidéos.....	81

Préambule

Il nous faut alors affirmer avec force que prétendre apprendre à lire et écrire à un enfant dans une langue qu'il ne parle pas c'est tout simplement le condamner à l'analphabétisme, et ce, quelle que soit la méthode utilisée. (Bentolila et Germain 2005)

Le projet Bureau international d'éducation (BIE) financé par le Partenariat mondial pour l'éducation vise « un ajustement et une adaptation du curriculum prescrit en vue d'améliorer les résultats des élèves » en ce qui concerne la maîtrise de la lecture. A ce propos, une étude documentaire et d'analyse comparée a été menée dans trois pays de l'Afrique subsaharienne, Burkina Faso, Niger et Sénégal. Les conclusions et recommandations du rapport « *Enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue – Analyses, observations et pistes* » présenté par le *Groupe de recherche pour le français enseigné (GRAFE)* de l'Université de Genève portent, entre autres, sur :

1. l'entrée à l'écrit comme nouveau mode de pensée
2. l'entrée à l'écrit en contexte multilingue
3. l'environnement lettré en salle de classe
4. la planification de la progression
5. l'amélioration des outils de travail des enseignants.

Dans l'esprit de mettre en œuvre ces recommandations et ainsi donner l'importance nécessaire à toutes les dimensions de la lecture-écriture dans la formation des enseignants et les curricula de l'éducation primaire au Niger, l'Accord de Partenariat signé entre l'Etat du Niger / MEP/A/PLN/EC et l'UNESCO-BIE signé à Genève le 5 septembre 2014 prévoit l'élaboration de

1. deux modules (CI-CP et CE) de formation initiale destinés à la formation des élèves-maitres et
2. un guide d'utilisation des modules pour les encadreurs des écoles normales.

Le présent document constitue le guide, élaboré par Dr. Ramada Elghamis, Prof. Dr. Bernard Schneuwly et Thomas Büttner. Il comprend deux parties :

1. Les bases *théoriques* des deux modules pour les CI-CP et pour les CE1-CE2
2. La mise en application *pratique* des deux modules.

Introduction

Jusqu'à présent, l'enseignement de la lecture et de l'écriture ne figuraient pas dans les programmes d'études des écoles normales en tant que discipline ou sous discipline à enseigner. A cause d'une tendance croissante à produire des écrits au moyen du clavier d'un ordinateur ou tablette ou portable et non en écrivant avec la main, malgré l'édition électronique qui gagne de plus en plus en importance, la maîtrise de la lecture et de l'écriture est incontournable dans le cadre scolaire non seulement pour les matières Langage ou Français, mais pour pratiquement toutes les disciplines et niveaux de la scolarité, ainsi que dans tous les domaines de la vie hors école et après école. L'écrit dans ses multiples manifestations fait de plus en plus partie du quotidien de notre vie à tel point que nous ne sommes même plus conscients de cela. Pendant trop longtemps, malheureusement, on n'a pas donné l'importance nécessaire à ces « habiletés culturelles de base » : lire et écrire (auxquelles on devrait ajouter calculer) **en tant que telles** et en tant que **compétences de vie essentielles**.

Vu donc le fait que l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture est de plus en plus reconnu dans son importance capitale pour tout apprentissage, il est incontournable de l'introduire en tant que matière à insérer dans les « Apprentissages de base » des programmes d'études (voir les détails dans la partie II. de ce Guide).

Il est évident que certains points traités ici sont présents aussi dans les « Unités de Formation 1 (UF1) qui traitent les matières enseignées au CI-CP ainsi que les UF2 concernant le CE. Cependant, la perspective est différente. Dans les UF il s'agit de l'application correcte du manuel scolaire en question pendant que ce guide et les deux modules qu'il introduit placent la lecture-écriture dans un cadre général et transversal.

I. Les bases théoriques

Tout d'abord il est important de constater que dans le cadre de ce guide et aussi des nouveaux curricula la lecture et l'écriture sont traitées ensemble. Ce qui est lu a été d'abord écrit ou produit à l'oral. Ce qui est écrit est fait pour être lu. Nos approches pédagogiques et didactiques envisageraient ainsi la lecture-écriture comme unité conceptuelle et sujet d'enseignement-apprentissage.

1. Qu'est-ce que lire ?

L'écrit est omniprésent dans notre vie quotidienne. Le billet de banque, le clavier du portable, le texto, le panneau dans la rue, les textes sur les emballages des produits alimentaires, l'ordonnance médicale, le journal, le manuel, la télé, la facture de la Société Nigérienne d'Electricité (NIGELEC) ou de la Société d'Exploitation des Eaux du Niger (SEEN), le bulletin de loto sportif, la plaque d'immatriculation de véhicules, la carte d'unités pour recharger le compte pour téléphoner : l'on pourrait y ajouter de nombreux autres exemples. Nous lisons partout et toujours tout cela, souvent sans nous en rendre compte puisque nous avons parfaitement internalisé et automatisé cette activité de la lecture. Cette dernière doit être assez complexe d'ailleurs, si nous nous laissons guider par les spécialistes.



Qu'est-ce que, donc, lire ?

Pour Josette Jolibert (1988), professeur à l'Ecole normale du Val d'Oise à Cergy et maître formateur, CPEN :

1. « Lire, c'est traiter avec les yeux un langage fait pour les yeux.
2. Lire c'est aussi attribuer directement du sens à l'écrit sans passer par le déchiffrement ou l'oralisation.
3. Lire, c'est questionner de l'écrit comme tel à partir d'une attente réelle (besoin-plaisir). Questionner, c'est faire des hypothèses de sens à partir d'indices.
4. Lire c'est chercher des informations dont on a besoin dans de « vrais » écrits (livres, journaux, affiches) et non dans des textes composés et souvent artificiels (certains textes de manuels scolaires). »

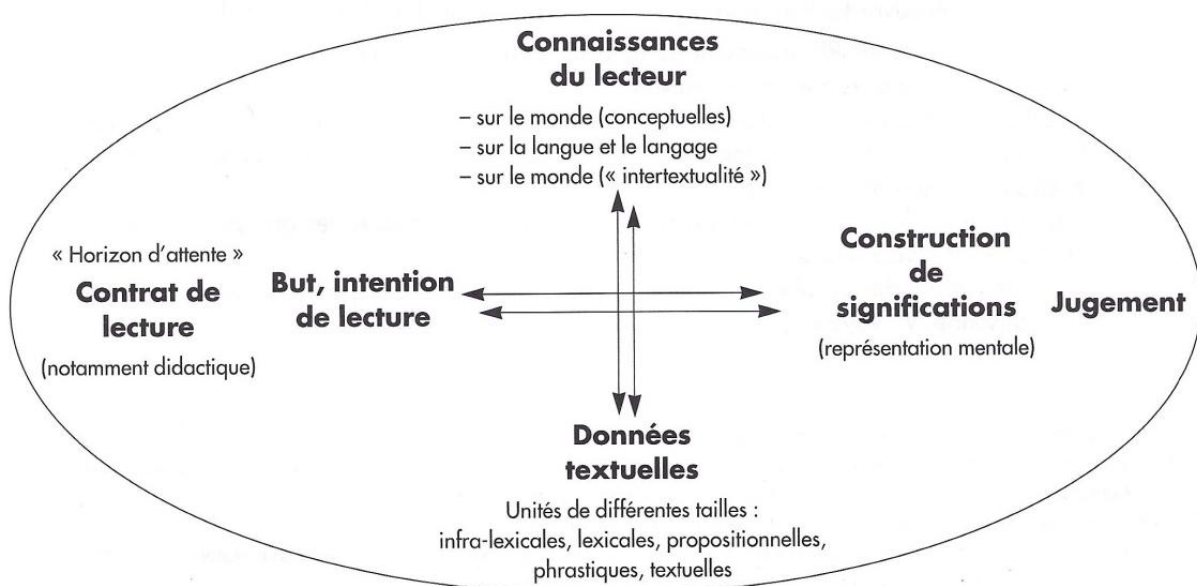
Pour Jocelyne Giasson ((2003 : 7), la « lecture est perçue comme un processus de langage qui fait appel à des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration. Elle est également perçue comme un processus de communication, un processus actif et interactif ».

Eveline Charmeux (1975), formatrice d'enseignants, met aussi l'accent sur l'aspect communicatif en affirmant que : « lire, c'est tenir dans une situation de communication différée, le rôle de récepteur ».

Tandis que pour des chercheurs comme François-Marie Gérard et Jean-Marc Braibant (2003 : 5), la signification est au centre de cette discipline. La lecture pour eux est une « production de significations réalisée par un individu à partir d'un texte écrit ».

Quant à Jean-Emile Gombert (1990), psychologue de l'enseignement, il insiste aussi sur la signification en soutenant qu'il s'agit d'« une construction de significations, réalisée par une personne (adulte ou enfant) à partir d'un texte écrit, dans un contexte donné. Cette construction est donc le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture ».

Dans le même sens se prononce Roland Goigoux(1998), spécialiste de l'apprentissage de la lecture : « La lecture peut être définie comme une construction de significations, réalisée par un sujet (le lecteur) à partir d'un texte écrit, dans un contexte de lecture. Cette construction est donc le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture ».



Goigoux illustre sa définition par le schéma ci-dessus.

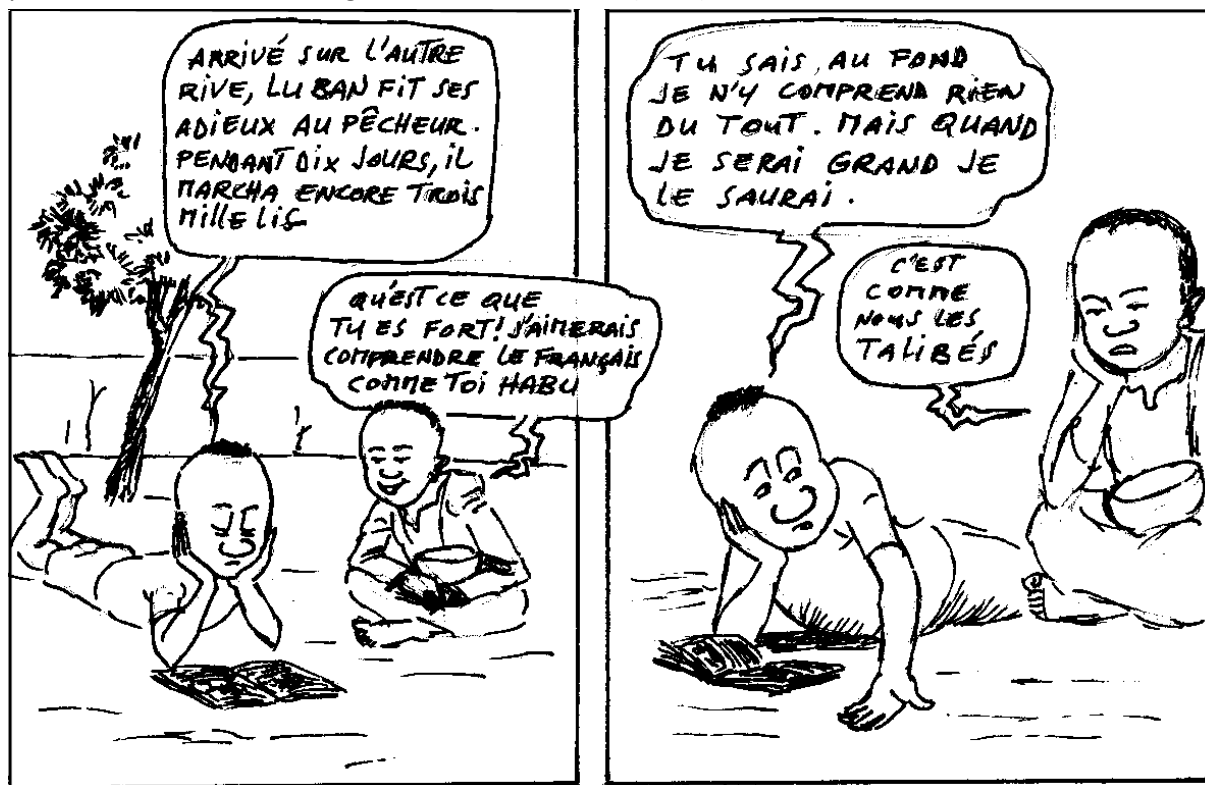
Gérard Chauveau souligne l'importance d'une dimension langagière et d'une dimension culturelle.

En ce qui concerne la dimension langagière il constate : « Lire c'est traiter et comprendre un énoncé, un message verbal mis par écrit (une phrase, un texte). Ce n'est pas seulement décoder et identifier des mots ou des suites de mots ; c'est également explorer, questionner, reproduire et reformuler une production langagière : par exemple un récit, le compte rendu d'un événement... » (2010 : 6).

Dans la dimension culturelle, « lire, c'est nécessairement lire *pour* : s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, s'é mouvoir, etc. Et lire, c'est lire *dans* ou *sur* : un livre, un album, un journal, un document, une fiche technique, une affiche, une lettre ou une carte postale, etc. La lecture n'existe pas en dehors de l'intention du lecteur et en dehors du support (objet culturel) porteur du message écrit » (2010 : 5).

José Junca de Morais, par contre, maintient que « Certains disent que 'lire, c'est comprendre'. Voilà une méprise, puisqu'on ne peut pas prendre la finalité d'une activité pour sa définition. On lit, bien entendu, pour comprendre, mais avant même d'apprendre à lire l'enfant comprend déjà ce

qu'on lui dit. L'activité de lecture requiert des « mécanismes » spécifiques, et l'apprenti lecteur doit les acquérir pour lire avec compréhension » (2002 : 15). Ainsi pour ce chercheur, « lire, c'est transformer la représentation visuelle d'une séquence de lettres en une représentation de sa prononciation et/ou de sa signification éventuelle » (2004).



Comme nous le voyons, il y a des auteurs qui mettent la signification au centre, pour d'autres ce sont les détails techniques du décodage. Le constat provocateur de Morais que « ceux qui disent que lire c'est comprendre, se trompent » a été qualifié de « sophisme » dans le cadre du débat déclenché par le « phonocentriste » Morais.

Sans vouloir rentrer dans cette polémique peu fructueuse, nous pouvons souligner qu'une méthode qui ne prend pas en compte la dimension du décodage est vouée à l'échec. L'enseignement le plus efficace de la lecture est toutefois celui qui se déroule dans les deux dimensions (1) du décodage et (2) de la compréhension de la langue, tout en prenant en compte aussi les aspects culturels.

En ce qui concerne la lecture dans l'approche par les compétences il s'agit, selon Gérard et Braibant (2000), d'une part « par excellence d'une *compétence-outil* qui sera utilisée en tant que ressource pour de nombreuses autres compétences. D'autre part, les modèles explicatifs de la lecture, comprise comme la production de significations réalisée par un individu à partir d'un texte écrit, révèlent qu'elle est le produit d'une interaction entre différentes ressources : des données contenues dans le support et les capacités générales du lecteur ».

Les deux dimensions incontournables de la lecture sont le décodage et la compréhension tout en prenant en compte les aspects culturels.

Quelles sont, dans le détail, ces ressources ou processus cognitifs qui interagissent ? Gérard et Braibant proposent un modèle vertical (voir schéma ci-dessous) en distinguant deux sources d'information,

(1) des données ou ressources de bas niveau et

(2) des données ou ressources de haut niveau

auxquelles ils font correspondre des processus cognitifs ascendants et descendants que nous appelons ici par dérogation à Gérard et Braibant, **mobilisation ascendante** et **descendante**.

Dans le schéma ci-dessous, les deux modèles se recoupent : les deux processus de mobilisation ne s'excluent pas mutuellement, ils interagissent. C'est-à-dire l'enseignant travaille naturellement avec les deux modèles.

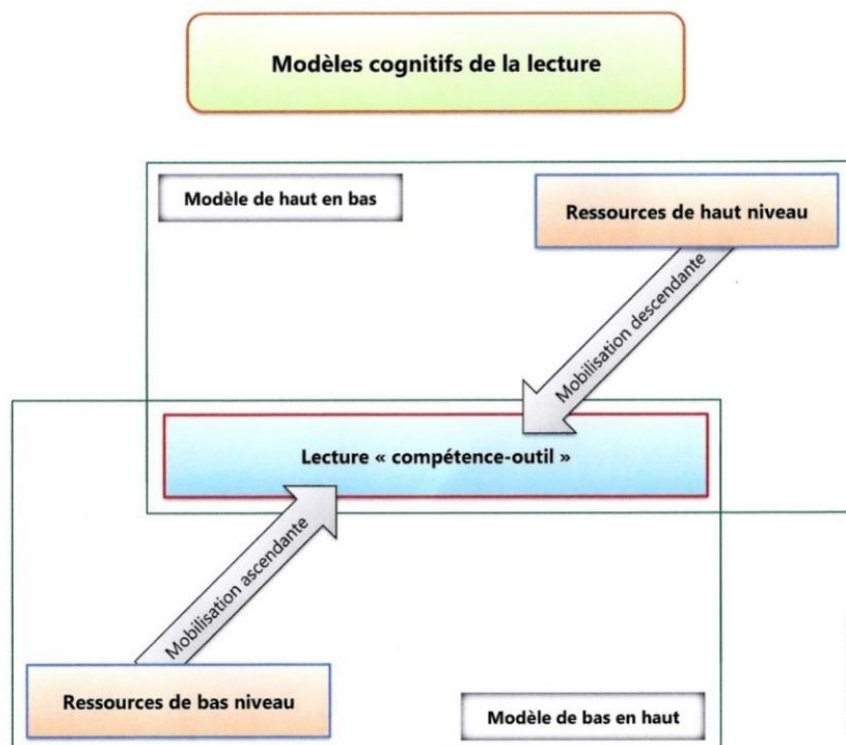
Les « ressources de bas niveau » concernent les habiletés et savoirs concernant le code :

1. conscience phonémique,
2. connaissances des graphèmes et des phonèmes auxquels ils correspondent,
3. conception du fonctionnement du principe alphabétique,
4. connaissances lexicales,
5. connaissances de l'utilisation de la ponctuation,
6. conceptions concernant le texte en tant que texte imprimé.

Les « ressources de haut niveau » sont des ressources concernant la compréhension langagière :

1. connaissances de fond ou contextuelles,
2. connaissances linguistiques (phonologie, syntaxe, sémantique).

Le travail de l'enseignant est donc un travail concernant la maîtrise de ces ressources à mobiliser dans une situation-problème complexe. Et ce travail ne s'arrête pas à la fin d'une année scolaire précise sinon il peut s'étendre sur tout le cycle de base I.



En guise de conclusion pour cette partie de notre guide, nous proposons la définition de Richaudeau (1988) pour qui : «lire, c'est produire un sens à partir d'indices visuels de nature alphabétique ; cette production étant donc facilitée par des possibilités d'anticipation».

2. Qu'est-ce qu'écrire ?

Charmeux observe sur son site www.charmeux.fr/ecritpeda.html: « Le verbe "écrire" a en français l'inconvénient de recouvrir deux acceptions complètement différentes, mais dont les différences ont longtemps été camouflées par cette polysémie. D'une part, en effet, il désigne une activité d'élaboration linguistique d'un texte, destiné à figurer sur un écrit social (lettre, article, affiche etc.) ; dont on peut dire qu'elle est une "activité socio et psycholinguistique". Et d'autre part, ce même verbe désigne l'activité de réalisation matérielle du support destiné à recevoir ce texte, qui est bien évidemment une activité psycho et perceptivo-motrice » (visiter le site pour plus d'information).

De ce point de vue, le verbe écrire fait référence à deux (2) dimensions :

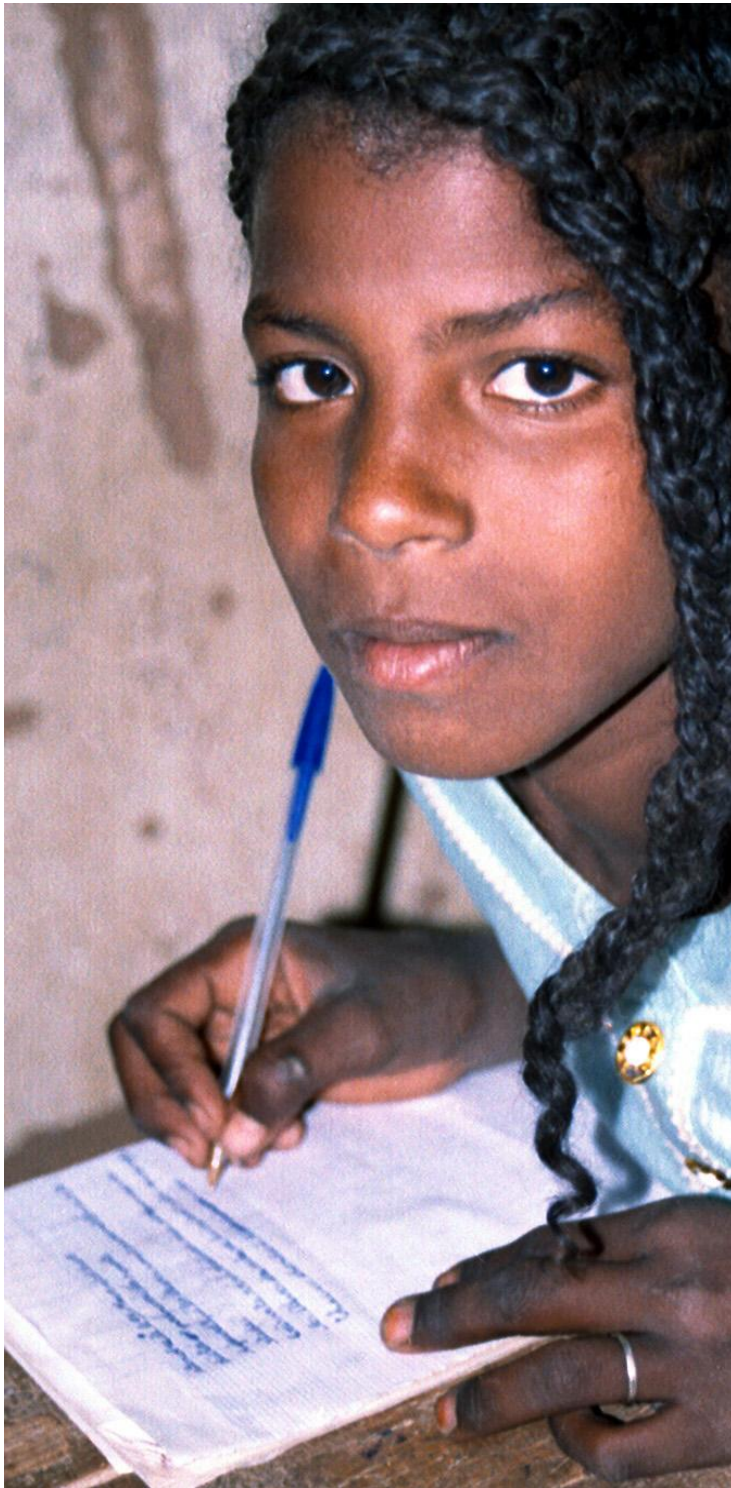
1. Ecrire au sens « productif », c'est-à-dire reproduire un type d'écrit (en référence à la typologie textuelle), s'inscrit donc dans une dimension communicationnelle. Produire un écrit fait référence, d'une part, à la considération du processus cognitif du scripteur et, d'autre part, à la gestion de la langue française d'où la qualification donnée par **Charmeux** d'activité « socio et psycholinguistique ».
2. Ecrire au sens « graphique » correspond à l'activité de former des lettres, des phrases, un texte. Ici, il est question d'« élaborer un texte linguistiquement recevable », en tant qu'objet matériel d'où la qualification par l'auteur d'activité psycho et perceptivo-motrice. En cela, il s'agit donc d'une activité non sociale à la différence du premier sens attribué au verbe « écrire ».

Partant de ce qui est développé ci-haut, nous voyons qu'il y a plusieurs manières de définir le concept « écrire », terme recouvrant des réalités différentes selon les cultures (voir annexe n° 6 Les systèmes d'écriture). Mais avant tout écrire est une technique qui permet de noter le langage. Selon Dumont (2006), spécialiste en observation de l'écriture manuscrite, « l'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées, non symboliques, dont l'agencement en lettres puis en mots qui constituent de phrases ou des mots isolés, ce qui permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit ». Cette définition s'adapte bien au contexte de l'école.

Pour Reuter (1996 : 58), l'écriture est « une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (ré)produire du sens ; linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné ».

Tandis que pour Fraile-Delon, écrire revêt trois composantes indissociables : un support, un acte graphique (dépendant lui-même d'un outil), fruit d'un patient et

L'enfant qui devient un lecteur expert ne devient pas simultanément un scripteur habile. L'école doit tenir compte de ce déséquilibre.



coûteux apprentissage, un acte mental qui produit des énoncés fixes sur le support. Historiquement, c'est l'apparition de l'écriture qui fonde l'Histoire humaine : principal vecteur des faits religieux, l'écriture fut conçue d'abord comme une activité manuelle de reproduction. Elle évolue pour devenir l'apanage des élites et des bien-pensants, outil de vulgarisation de masse.

Introduite dans l'enseignement, l'écriture commence par être une activité scolaire qui s'appuie sur plusieurs stratégies dont la copie. De nos jours, les enseignants font écrire les élèves à travers des activités de copie, mais aussi des activités de production de textes et des activités de réflexion sur le fonctionnement de la langue. Ainsi, savoir écrire est la capacité à former des lettres, la capacité à orthographier des mots et la capacité à rédiger un texte.

Dans cette dernière forme, écrire, ce n'est pas simplement encoder l'oral, il s'agit donc dans le cas des activités de productions, de passer de ce qu'on veut dire à ce qu'on veut écrire : la langue écrite possède des spécificités qui ne se retrouvent pas dans la langue orale, ainsi « Ecrire est donc un moyen de communication doublé d'un acte moteur. L'un n'allant pas sans l'autre, il est nécessaire que les enfants éprouvent le besoin de communiquer et de se faire comprendre pour qu'ils

acceptent l'idée de travailler, de perfectionner leur maîtrise graphique et de respecter les règles strictes de l'écriture, garantes d'une bonne lecture » (Baron 2000 : 10).

L'enfant ou l'adolescent qui devient un lecteur expert devrait devenir simultanément un scripteur habile. En dehors de la salle de classe, rares sont les occasions où il est motivé à écrire pendant que la lecture fera de plus en plus partie du quotidien. L'école doit donc tenir compte de ce déséquilibre, en ce qui concerne l'écriture, toute une diversité de situations-problèmes qui correspond à l'utilisation de l'écrit et d'écrits dans la vie en dehors de l'école et après l'école.

Quatre dimensions devraient être distinguées dans l'acte de l'écriture :

- (1) Il s'agit tout d'abord d'une activité physique, manuelle pour laquelle on utilise normalement un outil pour produire de l'écrit.
- (2) Pour produire un écrit on produit des signes qui le constitueront. Pour pouvoir produire des signes, le scripteur a une quantité limitée de signes à sa disposition dans laquelle il choisit.
- (3) Le choix se fait par rapport à une langue spécifique.
- (4) Finalement, l'acte d'écrire se réalise avec un objectif spécifique : prendre note, communiquer quelque chose à d'autres personnes... L'acte d'écrire est enchâssé dans un contexte d'action.

L'enfant ou l'apprenti débutant de l'écriture se retrouve dans une situation-problème assez complexe. Il doit comprendre d'abord que les signes utilisés ne sont pas des images qui montrent des objets ou des actions. Les signes représentent des sons. Un ensemble de signes renvoie à la prononciation d'un mot. Ensuite l'apprenti doit comprendre quel signe précis on utilise pour représenter quel son exact et que l'arrangement des signes dans l'espace, leur séquence, est significative. Il est important aussi de se rendre compte du fait que le rapport entre son et signe est un rapport arbitraire. Avec le temps finalement, il apprendra aussi que ce ne sont pas tous les éléments du langage parlé qui sont représentés par des signes, comme par exemple les tons.

3. Comment apprendre à lire et à écrire

Dans un rapport relatif à l'enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue en Afrique subsaharienne, au Burkina Faso et au Niger en particulier, Aeby *et al.* (2014 : 199-200), soulignent qu'« apprendre à lire, c'est entrer dans un nouveau mode de pensée », en effet, pour ces chercheurs : « lire est une activité complexe mobilisant conjointement plusieurs composantes :

1. la conscience du but de la lecture et la formulation d'un projet de lecture ;
2. des connaissances d'ordre général (du monde, des textes, des langues, à savoir d'une culture de l'écrit), des connaissances spécifiques (du genre des textes à lire, des phrases, des mots, et des unités infra-lexicales comme les phonèmes, les graphèmes, les syllabes et autres). » Ils poursuivent leurs propos en disant : « apprendre à lire signifie donc construire ces composantes dans un processus lent et long qui dure plusieurs années, encore amplifié lorsque l'apprentissage de la lecture se fait en L2 » (2014 :199). En outre, pour ces chercheurs : « apprendre à lire et à écrire dans les premiers niveaux de cycle 1 et 2, signifie mettre en relation de manière dynamique des composantes hétérogènes et pluridi-mensionnelles pour construire du sens ».

Ces composantes touchent la conception de l'activité, le projet du lecteur, des connaissances générales et spécifiques, la compréhension de la langue parlée et les connaissances relatives à la langue sont un tremplin essentiel dans la construction de ces composantes et connaissances (Sandrine Aeby et al. (2014 : 200)). Dans certaines expériences, apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. La première activité, seule, est spécifique de la lecture.

Il est aussi important de rappeler que pour Chartier, Clesse&Hébrard (1997) cités par Aeby et al. (2014 : 9) : « entrer dans la culture de l'écrit, les conceptions récentes relatives à l'enseignement de la lecture sont très largement influencées par le concept de culture de l'écrit qui permet de cerner quel accès les élèves ont aux objets culturels et aux pratiques culturelles de l'écrit ».

Il ressort de ces observations que l'entrée dans la culture de l'écrit implique un ré-nivellement des contenus d'enseignement qui ne se limitent pas seulement à l'apprentissage du lire-écrire. Ce qui est en jeu, c'est une maîtrise réflexive, consciente, explicite qui prend le langage pour objet d'apprentissage et non plus comme un simple usage ou une pratique qui s'ignore. Avec l'entrée dans la culture de l'écrit, c'est le rapport au langage et au monde qui est modifié. « Une telle disposition générale à l'égard des pratiques langagières ou autres, semble aller de pair non seulement avec la construction progressive des connaissances, mais surtout avec l'élaboration d'un rapport au savoir permettant de construire le monde et l'expérience comme objet de connaissance et soi-même comme sujet connaissant » (Rochex 1997 : 12).

Dans la vie, la lecture assure la formation permanente de l'individu. Mieux, elle assure le développement affectif qui touche la sensibilité de la personne. A ce titre, elle lui permet de mieux connaître sa culture et celle d'ailleurs. Elle entraîne le développement social. Une population qui sait lire et écrire, voit s'ouvrir de nouvelles voies de sa pleine participation dans le développement de son pays. Cette pratique est d'autant plus positive que l'on peut lire pour soi-même une information, lire une affiche publicitaire, une notice, remplir un formulaire, écrire une lettre par exemple.

La lecture constitue la base de toutes les disciplines à l'école. Car c'est à travers elle qu'on accède à d'autres connaissances. Elle favorise l'auto-formation pendant laquelle l'enfant développe les activités mentales en établissant par exemple des rapports entre les textes et le vécu (Elghamis 2002 :106).

3.1. L'importance de l'écriture à la main

Si jusqu'ici dans nos écoles, les enseignants ont pris l'habitude de concevoir l'enseignement de l'apprentissage de l'écriture comme un processus centré sur le développement des habiletés de motricité fine, qui permettent aux enfants de ne tracer que des lettres et des mots dans une bonne calligraphie, ils ne se sont pas rendus compte qu'il ne s'agit là que d'un concept très restreint, pour ne pas dire réducteur de l'apprentissage de l'écriture, dans la mesure où il ne prend pas en compte les possibilités communicationnelles de cette modalité linguistique.

la mère est travaillé de marmites.....
les enfants et jeu de simé.....
il se lavé la marmite et se lave les zabu.....
moi je sé chanté une petite chant.....

Mariama CM2

Aujourd'hui, les avancées en science de l'éducation ont démontré que l'enseignement de l'écriture repose sur une approche plus vaste et fonctionnel, en ce sens qu'il se présente comme un processus dans lequel les enfants apprennent à produire des textes écrits prenant en compte leurs besoins de communication divers et variés.

Lorsque les enfants apprennent à tracer correctement les formes des lettres des mots, pour rendre leurs textes lisibles, avec une orthographe adéquate, ils développent des habiletés associées à d'autres capacités leur permettant d'identifier quel type de texte est plus approprié pour tel ou tel exercice qu'on leur demande de faire et pourquoi ils le font. Ils sauront également quel est le registre de langue ils vont utiliser en fonction du destinataire (familier ou autre) ; ils apprennent à faire attention à la cohérence entre les idées du texte produit par exemple.

De plus en plus, les nouvelles approches pédagogiques mettent l'accent sur l'importance de l'apprentissage de l'écriture portant sur la capacité des élèves à développer l'habileté de pouvoir bien tracer des lettres, des mots et des phrases qui surgissent dans de situations où ils doivent communiquer un message. Plus on leur offre cette opportunité, plus ils sont conscients que ces exercices leur permettront d'apprendre à bien écrire, mieux à écrire leurs propres messages afin de communiquer avec d'autres.

La suggestion méthodologique la plus efficace pour réussir en la matière, consiste à donner aux apprenants l'occasion d'apprendre à écrire leurs propres noms, de dicter aux enseignants de textes qu'ils vont écrire devant eux ; les inviter à écrire des lettres, des notes, confectionner des cartes-noms et autres supports de leur intérêt.

3.2. L'importance de l'oral

Au Niger, il y a une tradition pédagogique qui considère que l'expression orale n'a pas besoin d'être prise en compte de manière spécifique parmi les objectifs et les contenus du programme scolaire. Cet état de fait tire son origine des idées reçues selon lesquelles les apprenants viennent à l'école avec déjà une maîtrise du langage oral suffisante dans leur langue première (L1), leur permettant de s'exprimer et communiquer avec les autres. De ce fait le cours de langue dans les premières années de scolarité est toujours associé non seulement à l'enseignement, mais aussi à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; la communication orale n'a d'intérêt que pour l'enseignement du vocabulaire, la correction de l'articulation et/ou de la prononciation et la récitation des poèmes.

Dès lors que l'expression orale est considérée comme une activité langagière qui peut être apprise dans une diversité de situations de communication, il importe de la prendre en compte parmi les apprentissages dès les premières années du cycle de base 1 et les renforcer dans les autres cycles.

Abondant dans le même sens, Dolz&Schneuwly (1998), soutiennent que « ...trois finalités sont assignées au travail sur l'oral : maîtriser les principaux genres de textes publics ; construire un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier ; développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes ».

De ce point de vue, l'oral est partie prenante de l'enseignement (pour d'autres détails voir Bronckart (1997 : 378). Aujourd'hui, les recherches didactiques les plus récentes sont unanimes sur le fait qu'il faille encourager le développement de l'oral, élargir et enrichir les compétences linguistiques orales que possèdent la plupart des apprenants en entrant à l'école.

Cette option est d'autant plus importante qu'elle est soutenue par les arguments de base suivants : le langage oral est une source de développement personnel tant sur le plan social, cognitif qu'affectif. Mieux, lorsque les apprenants ont de nombreuses occasions et opportunités de s'exprimer fréquemment à l'oral, dans des situations spontanées, variées, structurées et significatives, ils développent leurs capacités intellectuelles, leurs habiletés d'interactions sociales et une estime de soi inestimable et positive.

Lorsque les connaissances des apprenants et leurs expériences préalables sont prises en compte dans l'enseignement apprentissage, et que leurs besoins et intérêts y sont également intégrés comme base de leurs nouveaux apprentissages et qu'on leur offre souvent un espace pour qu'ils s'expriment oralement, ils développent aisément leurs compétences et capacités intellectuelles. Permettre aux filles et garçons à l'école tout comme à la maison de s'exprimer de façon variée, les aide à mieux communiquer dans des situations diverses. Ce qui leur permet d'apprendre bien de formes linguistiques et communicationnelles, surtout de nouvelles formes parfois complexes. Ceci est un gage de réussite scolaire et d'évolution dans des situations de vie nouvelles (Galdamès et al. 2004 ; Elghamis2002).

3.3. Apprendre le code

3.3.1. Compréhension des concepts de base

Dans la didactique de la lecture-écriture d'un système alphabétique le concept de la conscience phonologique ou phonémique est fondamental. En effet, la conscience phonologique constitue, avec les unités de base autour desquelles elle se construit, les phonèmes, et les unités correspondantes de l'écriture, les graphèmes, la base (implicite) pour l'initiation à la lecture-écriture. A un niveau plus avancé la conscience morphologique devient aussi importante. Pour faciliter la compréhension de la métalangue employée dans l'enseignement, voici quelques définitions de concept de base :

3.3.2. Phonème-graphème

Pour le psychologue Morais (2002 : 15), « la première acquisition qui mène à une lecture efficace est la découverte par l'enfant (nécessairement aidé par le maître ou n'importe qui pouvant prêter cette aide) de ce que nous appelons le principe alphabétique, à savoir, que les graphèmes (les lettres ou certains groupes de lettres de l'alphabet, comme « ch » dans « chat ») représentent des unités appelées des phonèmes. La raison pour laquelle il n'est pas facile de faire cette découverte cruciale tient au fait que le phonème n'est pas un son. Le nom de la lettre B est « bé ». Nous pouvons dire « be » et essayer de réduire la durée de la voyelle, mais cela reste toujours une syllabe. En d'autres termes, la lettre B représente une unité abstraite, puisqu'elle n'est pas réalisable physiquement, unité qui est commune à « ba », « bi », « bo », etc. La découverte du phonème est récente dans l'histoire de l'humanité et chaque enfant qui apprend à lire dans le cadre d'une écriture alphabétique doit le redécouvrir. Autrement il ne lira jamais de manière habile ».

Le phonème est la plus petite unité sonore d'un mot. Par exemple, le mot gâteau, est composé de quatre (4) phonèmes : [g], [a], [t] et [o].¹ Dans le système alphabétique français, le phonème représente le son de chacune des lettres ou parfois, de groupes des lettres. C'est donc un élément

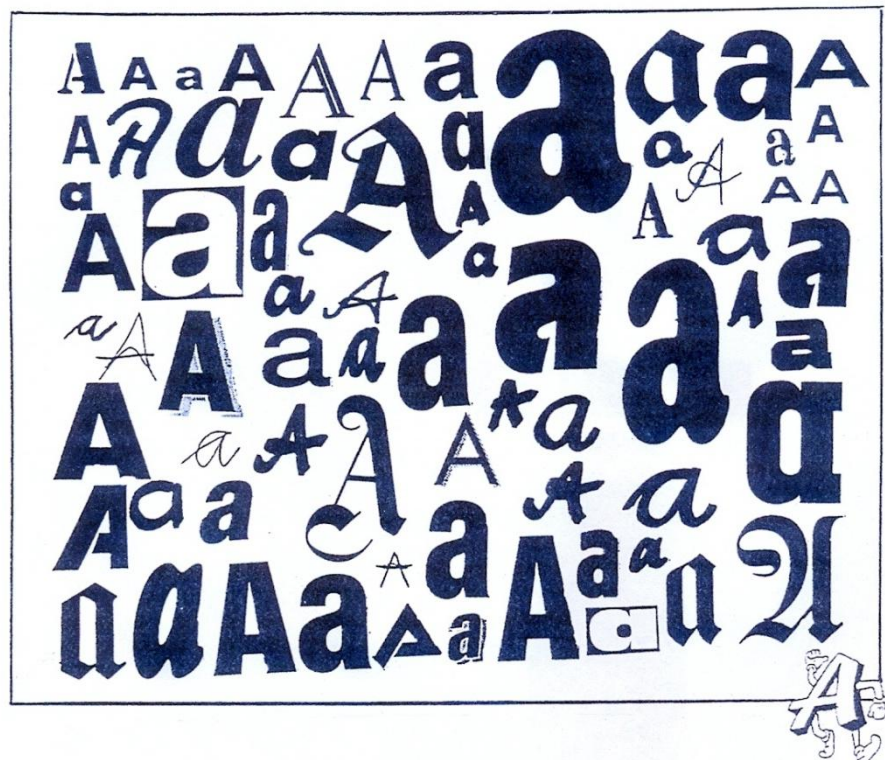
¹Les phonèmes sont notés [] et les graphèmes <>.

fondamental d'un système d'expression oral. Les phonèmes participent à la signification, sans avoir pour autant de signification propre (Jakobson 1963 : 164).

Pour d'autres chercheurs, un phonème n'est que l'élément représentatif d'une classe de sons ou d'articulations. Tandis que le graphème c'est la plus petite unité écrite d'un mot. Dans le système alphabétique français, le graphème correspond à une lettre ou à une combinaison des lettres. Par exemple : les graphèmes : < o > en *close*, < os > en *clos*, < ot > en *fagot*, < ots > en *sabots*, < ô > en *tôt*, < op > en *trop*, < au > en *automne*, < aux > en *travaux*, < eau > en *rouleau* et < eaux > en *bateaux* pour le même phonème [o].

Le graphème est donc le signe composant un système d'écriture, il est représentatif d'un ou de plusieurs phonèmes dans les systèmes alphabétiques, bref un phonème constitue la plus petite unité sonore du langage oral. Si nous prenons la lettre, un phonème correspond au son de celle-ci. Par exemple : la lettre < s > correspond au phonème [s].

Retenons que sur le plan linguistique, le phonème est la plus petite unité dépourvue de sens, mais distinctive de sens, que l'on puisse délimiter dans la chaîne parlée ? Chaque langue présente dans son code un nombre limité et restreint de phonèmes (une vingtaine à une cinquantaine suivant les langues) qui se combinent successivement le long de la chaîne parlée pour constituer les signifiants des messages et s'opposent



ponctuellement aux différents points de la chaîne parlée pour distinguer les messages, les uns des autres. Il est aussi défini comme l'unité distinctive minimale (Dubois et al. 1973 : 372, Phélizon 1976 : 101). Jourdan a dédié un site exclusivement à la question de la définition scientifique du phonème. On sera étonné de trouver un très grand nombre de définitions souvent spécifiques dans les nuances mais quand même plus ou moins comparables dans le fond. <https://kn0l.wordpress.com/la-definition-scientifique-du-phoneme/>.

Le concept de graphème correspond à la transcription d'un phonème. Par exemple, on peut proposer les graphèmes / o/, /au/ et /eau/ » pour le phonème [o]. Pour Dubois et al. (1973 : 239), « ...dans l'écriture alphabétique, le graphème correspond à la lettre, les allographes étant les formes majuscule, minuscule, cursive. Les graphèmes sont donc les unités de deuxième articulation dans l'écriture comme les phonèmes dans la langue parlée ... »

Le graphème est présenté très souvent comme l'analogie écrite du phonème, donc la plus petite unité distinctive de l'écriture. L'accent circonflexe distingue **mur** de **mûr**. Que serait alors le « graphème » qui distingue **fin** de **faim**, **lin** et **l'un** ?

3.3.3. Conscience phonologique

La conscience phonologique (ou phonémique) est définie comme la connaissance consciente et explicite que les mots du langage parlé sont formés d'unités plus petites, à savoir les *syllabes* et les *phonèmes*. Elle se traduit par la capacité à percevoir et à identifier les différents composants phonologiques et à les manipuler : *localiser, enlever, substituer, inverser, ajouter, combiner* ...L'importance de la conscience phonologique a été soulignée dès les années 1980 (Alegria &Morais 1989 ; Bradley &Brayant 1983 ; Tongeren 2000).

Avec une conscience phonologique suffisamment développée, l'enfant devient capable de manipuler les unités sonores du langage oral plus petites que le mot et de comprendre le principe alphabétique.

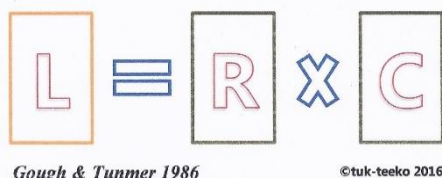
La conscience phonologique est le niveau d'abstraction de la conscience phonologique le plus élevé : c'est-à-dire c'est la capacité à analyser les phonèmes, à les manipuler, à les combiner.

En effet, à travers l'enseignement de la conscience phonologique, l'enseignant prépare les apprenants à décoder les composantes sonores du langage écrit. Lorsque les apprenants ont acquis une conscience phonologique, ils sont capables d'identifier et de combiner les différentes composantes sonores du langage écrit, d'où son importance dans l'enseignement-apprentissage, mieux les apprenants comprennent que les phrases énoncées sont faites des mots, des syllabes et des phonèmes. La conscience phonologique joue donc un rôle important dans la reconnaissance des mots et elle facilite l'apprentissage de la lecture.

Les apprenants ayant une bonne conscience phonologique, ont plus de chance de devenir des lecteurs habiles. En effet, des études comme celle de Bradley et Brayant (1996) ont démontré que la conscience phonologique est un bon prédicteur des capacités en lecture et en écriture. Il semble cependant, que le rapport entre la conscience phonologique et la lecture ne soit pas aussi simple.

Les enseignants doivent amener les apprenants à réfléchir et à manipuler l'aspect phonologique du langage oral (par exemple, en identifiant, en localisant, en fusionnant et en segmentant les mots d'une phrase, les syllabes et les phonèmes d'un mot, afin de développer leurs habiletés de conscience phonologique.

Apprendre à lire est un acte complexe qui nécessite de la part de l'apprenant de faire appel à des traitements cognitifs de différents niveaux. La distinction en deux composantes des processus du langage, d'une part l'identification des mots et de l'autre le traitement syntaxique et sémantique, a conduit deux auteurs à construire une théorie simple de l'acte de lire.



Gough et Tunmer (1986) considèrent, sur la base d'un modèle multiplicatif ($R \times C = L$), que la reconnaissance de mots isolés (R) et la compréhension orale -c'est-à-dire de donner du sens à une information lexicale (C)- sont " les deux moitiés de la lecture ". "L" représente la compétence

en lecture. Ce modèle suppose que les mécanismes de compréhension du langage, oral et écrit, sont de même nature, ce que semblent confirmer les études récentes qui établissent un lien entre la maîtrise du langage oral et l'apprentissage de la lecture.

L'habileté à décoder et la capacité de comprendre prennent une part plus ou moins importante en fonction du niveau atteint par le lecteur. Ainsi, d'un point de vue développemental, plus l'apprenant progresse dans sa scolarité, moins il fait appel au décodage. Développer des mécanismes efficaces de reconnaissance des mots écrits est un aspect essentiel de l'acquisition de la lecture. En effet dans une langue à écriture alphabétique comme le français, l'automatisation de l'habileté à décoder revêt une grande importance pour le lecteur débutant. Ce n'est pas le cas d'une langue à écriture "logographique" comme le chinois où les symboles mêmes véhiculent un sens. Ainsi, le symbole pour représenter un arbre vient de la forme de branches et de racines. Le dessin d'un arbre porte en soi un sens alors que le tracé en lettres du mot "arbre" n'en porte pas. Le sens n'apparaît que lorsque la graphie du mot est traduite en sons appartenant au vocabulaire oral : c'est le décodage.



Nous savons aujourd'hui que la conscience phonologique joue un rôle de facilitation dans l'apprentissage du décodage en ce qu'elle permet aux apprenants de mieux comprendre la nature de notre système d'écriture. De nombreuses études effectuées durant les 25 dernières années ont montré que la conscience phonologique, qui est la capacité « d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon opérationnelle » (Gombert 1992), entretient des liens étroits avec l'apprentissage de la lecture, plus spécifiquement avec le décodage dont elle est un prédicteur très fiable des performances ultérieures. Ceci a été démontré dans de nombreuses études effectuées dans différentes langues, comme l'anglais (p.ex. Mann & Liberman 1984), le français (p.ex. Alegria & Morais 1989), pour ne citer que celles-ci. En langue allemande, une étude de Wimmer, Landerl, Linortner et Hummer (1991) montre que les enfants ayant de bonnes performances phonologiques avant le début de l'apprentissage de la lecture n'ont pas de difficulté à apprendre à lire. Ainsi, conscience phonologique et acquisition de la lecture entretiennent des relations fortes et spécifiques (Wagner & Torgesen 1987). Elles sont en causalité réciproque (Perfetti et al. 1987) et se développent en interaction : la conscience phonologique contribue au succès de l'apprentissage de la lecture, de même que l'apprentissage de la lecture alphabétique contribue au développement de la conscience phonologique. La conscience phonologique apparaît ainsi comme bidirectionnelle, à la fois cause et conséquence de l'apprentissage de la langue écrite.

Cette habileté a été trop souvent considérée comme inhérente au développement général de l'enfant. Son enseignement vise à amener les apprenants à la développer par un enseignement systématique et explicite avant qu'ils ne soient confrontés à l'apprentissage de la lecture en tant que tel. Jointe à la compréhension du principe alphabétique, à savoir que les sons sont représentés par des signes graphiques, elle facilite l'apprentissage et l'utilisation de la correspondance phonème/graphème qui se fera au cours préparatoire.

3.3.4. L'importance de travailler sur la conscience phonologique

Selon Gourgue², de nombreuses recherches ont démontré que la conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture (décodage) et de l'écriture.

Le lien entre conscience phonologique et lecture s'explique par le fait que l'orthographe française est une orthographe alphabétique où les caractères graphèmes représentent une unité sonore phonème.

Rappelons également que les liens entre **conscience phonologique** et **principe alphabétique** sont bidirectionnels en ce sens que : les deux s'enrichissent mutuellement ; l'apprentissage des lettres est un moyen d'accès à la perception et à la manipulation des phonèmes et la conscience phonémique permet en retour l'apprentissage des conversions phonèmes/graphèmes.

3.3.5. Conscience morphologique

Il y a plusieurs définitions du terme conscience morphologique, cependant nous optons pour celle proposé à l'origine par Carlisle et reprise par Gombert dans ses recherches qui stipule que « la conscience morphologique est la capacité (de l'enfant) à réfléchir sur et à manipuler la structure morphologique des mots. Elle peut entretenir des liens avec l'acquisition de la lecture, notamment en compréhension ».

Le concept de « conscience morphologique » émerge à partir des années 1990. La première étude portant sur cette thématique est celle de Elbro et Arnbank (1996) selon lesquels « le terme de conscience morphologique recouvre un large domaine des capacités et de connaissances morphologiques. En effet, le terme couvre la manière dont la connaissance morphologique est utilisée par exemple, pour fléchir ou dériver des mots nouveaux selon des patterns morphologiques standards. Il couvre également une connaissance plus explicite requise pour juger des relations morphologiques ».

Comme pour la conscience phonologique, deux niveaux peuvent être envisagés ou être pris en compte dans la conscience morphologique :

1. Le niveau implicite caractérisant les épreuves qui requièrent de la part de l'apprenant une application quasi-automatique des règles grammaticales (dérivationnelles ou flexionnelles) en contexte phrastique, par analogie à des modèles morphologiques proposés. Mieux, ce niveau pourrait traduire le fait que, les enfants réussissent avant l'apprentissage de la lecture certaines tâches comme le jugement et la correction grammaticale.
2. Le niveau explicite nécessite une réflexion sur la structure morphologique des mots et de manipuler explicitement les unités morphologiques. L'enfant doit être capable, par exemple, de juger des relations morphologiques qui unissent certains mots de la langue (est-ce que tel mot dérivé provient de telle base lexicale ?). Pour Gombert et Nocus (1997), l'apparition de ces compétences explicites coïnciderait avec le début de l'apprentissage de la lecture.

² In : *Se préparer à apprendre à lire et à écrire en maternelle, Progression conscience phonologique*. CPEIEN Grenoble 5 ; voir aussi <http://www.ac-nancy-metz.fr/ia55/lenVerdun/docspeda/Francais/consphon.doc>

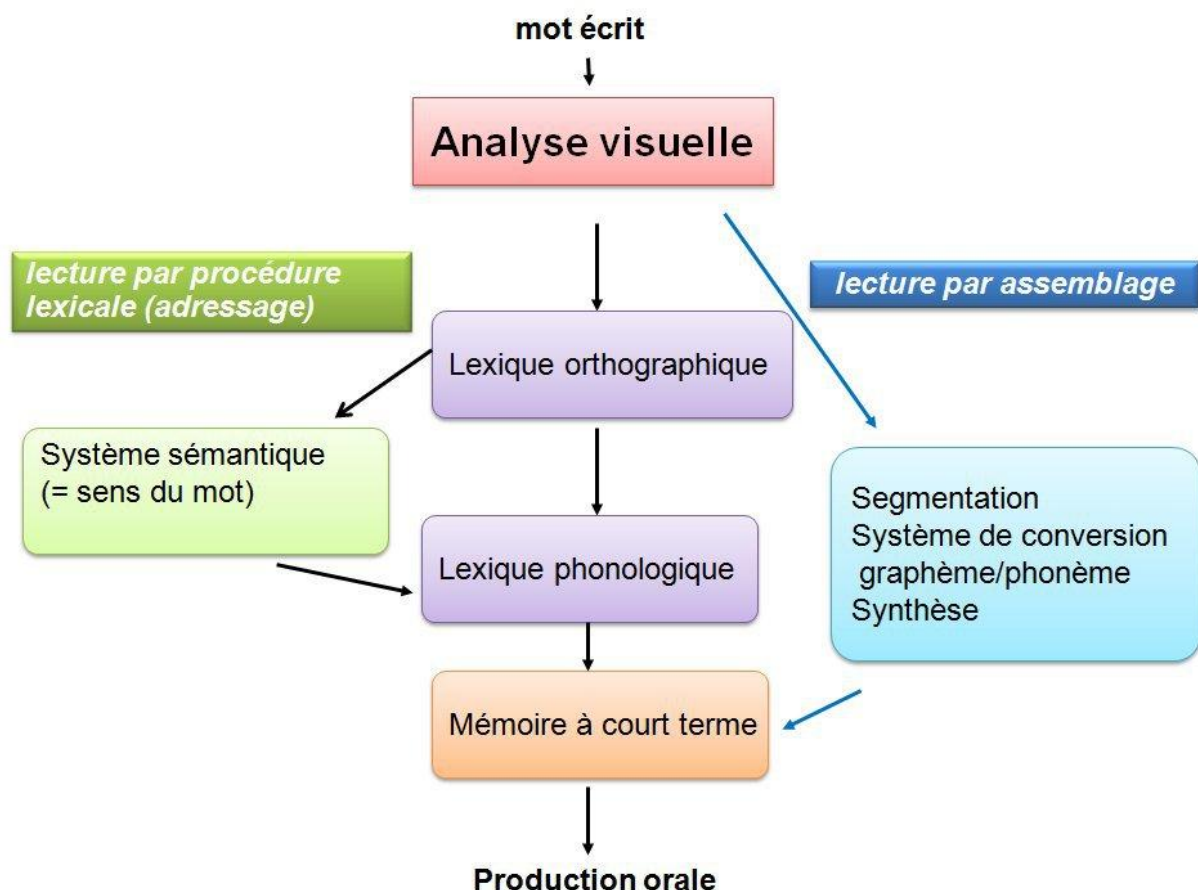
Même si elle n'occupe pas la même position que la conscience phonologique dans l'émergence des habiletés de lecture, elle interviendrait également précocement, de même que la conscience syntaxique et pourrait « être non négligeable dans les stratégies de compensation en cas de déficit phonologique » (Romdhane, Gombert & Belajouza 2003 : 9).

De nombreuses autres études comme celle de Colé et al. (2003) ont démontré le rôle central du système de décodage-assemblage des unités phonologiques dans la reconnaissance des mots, toutefois leurs auteurs estiment que d'autres facteurs sont indispensables dans ce traitement, notamment en établissant des corrélations entre la conscience morphologique et l'apprentissage de la lecture, en dépit du fait que cette piste a souvent été écartée dans les recherches pédagogiques.

3.3.6. Mobiliser deux voies d'accès au mot : assemblage et adressage

Pour lire un mot, notre cerveau dispose de plusieurs stratégies. Il peut utiliser une voie directe, dite aussi voie lexicale. Ou bien, dans certains cas, utiliser un autre itinéraire passant par ce que les psycholinguistes nomment la « médiation phonologique »

1. La médiation phonologique : procédure par assemblage. Le lecteur décompose le mot en syllabes ou en lettres pour le déchiffrer. Cette voie est dite indirecte car elle suppose le passage par une conversion des graphèmes (lettres) en phonèmes (sons).
2. La voie lexicale : procédure par adressage. Si la représentation visuelle du mot correspond à une forme déjà existante dans notre mémoire (lexique mental), le mot est immédiatement compris.



Il paraît dès lors important de mobiliser les deux voies dans l'apprentissage de la lecture. Nous avons vu longuement comment faire pour apprendre le code et donc reconnaître les mots par la voie de la phonologie, par la médiation phonologique. Il est essentiel de mettre l'élève aussi dans des situations où il apprend à reconnaître des mots comme un tout : d'abord son prénom et les prénoms d'élèves de la classe ; ensuite des mots particulièrement fréquents (en français par exemple « et », « est », « de », « quand », « qui »). Ceci se situe également dans la continuité du développement de la conscience morphologique que nous venons de voir.

3.3.7. Les stades d'apprentissage de la lecture

Rappelons que trois phases ou dimensions se succèdent dans l'apprentissage de la lecture.

1. D'abord la phase dite cognitive : c'est la dimension des découvertes, des efforts assez importants et aussi coûteux en termes d'énergie pour l'apprenant au début de l'approche. En effet, celle-ci dans sa phase initiale nécessite de nombreuses connaissances telles que : la capacité de la mise en œuvre des capacités différentes, la compréhension des gestes mentaux tout à fait nouveaux et particuliers de même que l'aptitude à mettre en relation les diverses données de manière cohérente. Pour cela, l'apprenant devra clairement savoir ce que l'on attend de lui, à ce titre l'enseignant doit lui expliciter les tâches au fur et à mesure qu'il pourra exercer ses connaissances tout en élargissant ses découvertes.
2. La deuxième dimension est celle de l'automatisation : par des pratiques réitérées, où les savoir-faire s'améliorent et s'automatisent. Ainsi les procédures de déchiffrage deviennent de plus en plus performantes, les pratiques de savoir-faire par essai et erreur et surtout par correction spontanée deviennent plus régulières.
3. La troisième dimension sera celle de la maîtrise ou expertise. A ce stade la lecture à voix haute est expressive, la compréhension va donc de pair avec le déchiffrage qui est quasi instantané.

L'Allemande Frith, psychologue du développement et spécifiquement intéressée à la dyslexie dans ses différentes manifestations, publia en 1985 un essai d'une trentaine de pages intitulé « Au-dessous de la surface de la dyslexie de développement » où elle postule trois phases bien différentes qui se suivent dans l'acquisition de l'écrit ou de la littératie en modifiant la classification existante de Marsh et collègues à partir de 1977.

1. La première phase serait ainsi la phase logographique. L'apprenti établit une correspondance entre un indice dans son environnement et un mot oral. Cette stratégie caractérise la première phase globale dans l'approche à l'écrit. L'apprenant identifie un élément écrit dans son environnement et le fait correspondre à un mot oral. Ainsi l'élément publicitaire de gauche est identifié facilement par les petits ronds et le mouvement ondulatoire des lignes dans tous les contextes pendant que l'élément du milieu écrit en lettres « communes » ne peut pas être lu – et l'élément de droite sera lu comme celui de gauche.



NESCAFÉ

Dans le cas du logo de Nescafé c'est sûrement la prolongation de la N qui permet d'identifier le mot sans connaître les lettres individuelles. L'enfant avec le temps se constitue un premier lexique sous forme de mots-

images.

2. La deuxième phase serait la phase alphabétique ou phonologique qui commence dès que les principes de base d'une correspondance graphème / phonème sont établis. Ces correspondances sont facilement établies en langue(s) nationale(s). Normalement pour un phonème de la langue un seul graphème simple ou complexe est utilisé. Le français est beaucoup plus compliqué avec ses 36 phonèmes et 192 graphèmes. Cela veut dire que dans la moyenne statistique chaque phonème pourrait s'écrire de cinq à six façons différentes. Il s'agit d'une stratégie analytique qui demande de décoder graphème après graphème. L'ordredanslequel les lettres s'enchaînent est crucial.
3. La troisième et dernière phase serait la phase orthographique où l'apprenant tient compte de l'orthographe, de la grammaire et du vocabulaire sans passer par l'établissement des correspondances graphème / phonème sauf là où il tombe sur un mot jamais rencontré avant.

Selon Frith, les trois stratégies se suivent dans l'ordre établi. La deuxième stratégie capitalise les acquis de la première et la troisième ceux de la deuxième. Mais dans la pratique en salle de classe on observe que ces trois phases ne se succèdent pas dans le temps de manière rigide et séquentielle. Selon les styles individuels d'apprentissage, on peut observer des imbrications, des superpositions ou des alternances.

Les trois phases peuvent bien se succéder dans l'apprentissage de la lecture, mais il s'agit aussi de trois stratégies utilisées par le lecteur courant supposées « orthographique » dans son quotidien. L'apprenant est toujours confronté avec une série d'éléments qu'il lit logographiquement. Il tombe dans ses lectures sur des mots jamais vus au paravent, qu'il doit s'appropriier alphabétiquement pour les comprendre.

Certains chercheurs ont essayé de modifier et détailler davantage ces trois phases tout en reconfirmant la validité du schéma de base. Une modification intéressante est celle de Valtin (2010) dont le résumé en tableau est adapté au contexte nigérien :

<i>étape</i>	<i>habiletés et connaissances de l'enfant</i>	<i>lecture</i>	<i>écriture</i>
1	imitation de comportements	simuler la lecture – faire « comme si »	faire des gribouillis
2	identification de quelques lettres isolées	lire naïvement-globalement	dessiner des lettres et le nom propre

3	début de connaissance du rapport entre lettre et son – identification de quelques lettres avec le son correspondant	identification de sons, souvent en début des mots	écrire des éléments sonores prégnants ou des squelettes de mots : GZZ' gizo-gizo'
4	connaissance du rapport lettre-son	lire lettre par lettre sans toujours accéder au sens : k-y-a-b-t-u	écrire comme on parle : kwado au lieu de kwadfo
5	connaissance et utilisation de modèles orthographiques	lire avec plus de fluidité, traiter des unités plus grandes que la lettre : syllabes, terminaison comme -wa	utiliser des constellations orthographiques récurrentes
6	automatisation de certaines parties du processus	lire avec aisance	maitriser le code

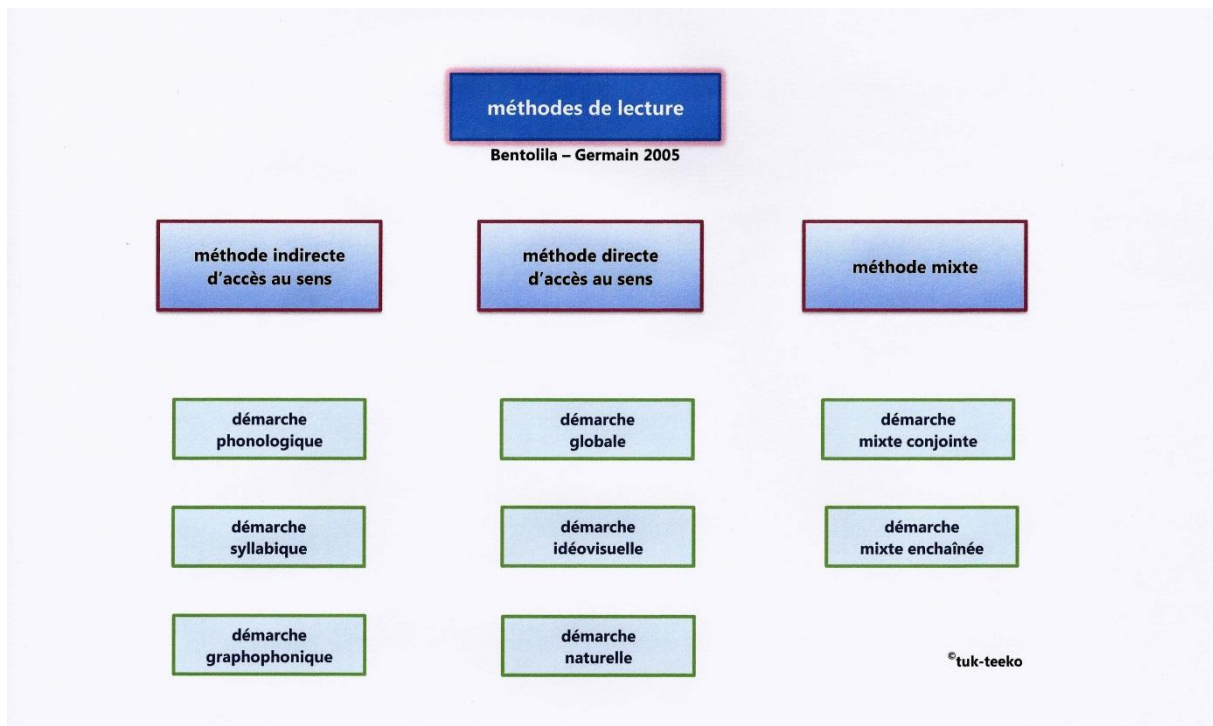
3.3.8. Les méthodes d'enseignement de la lecture-écriture

Tout en évitant la terminologie traditionnelle des méthodes synthétiques et analytiques et leurs nombreuses variétés qui peuvent mener à des confusions et malentendus, Bentolila et Germain (2005) préfèrent parler de méthodes d'accès indirect et direct au sens. On peut résumer leur classification dans le schéma ci-dessous. Évidemment, il n'y a pas une seule manière d'accès direct ou d'accès indirect au sens. On y trouve toujours des démarches différentes qui se distinguent entre elles par l'unité de base qu'elles choisissent pour établir les correspondances entre l'oral et l'écrit.

On lit pour avoir accès à ce que le texte qu'on lit veut dire. Le lecteur cherche à connaître le sens de l'écrit. L'apprenant peut suivre une méthode qui dès le début met l'accent sur le sens. Ce sont les démarches dites **globales** (ou **analytiques**) ou **méthodes directes d'accès au sens**. Dans la **démarche globale** proprement dit on part normalement d'un texte entier autour duquel on formule des hypothèses pour en saisir globalement le sens sans comprendre le sens de tous les mots. Pour illustrer la méthode, Bentolila et Germain utilisent l'image pas tout à fait pertinente d'un nageur débutant qui, « après avoir observé des championnats en nage libre, serait plongé dans le grand bain et obligé de trouver les mouvements acceptables pour ne pas se noyer » (2005 : 11).

La **démarche idéo visuelle** part des mots ou plutôt de la gestalt des mots où l'enfant est tenu de se constituer le plus tôt possible un ensemble de mots qu'il « reconnaît » et qui lui permettent d'accéder au sens du texte.

La **démarche naturelle** (qui correspond plus ou moins à l'approche de l'« expérience linguistique » développée à travers les expériences avec des enfants handicapés) se base sur la prise de conscience que les enfants apprennent à lire et à écrire à travers l'utilisation autonome de la langue écrite dès le tout début en abordant activement sa structure. Les expériences et projections personnelles des enfants y sont prises en compte ainsi que leur style individuel d'apprentissage.



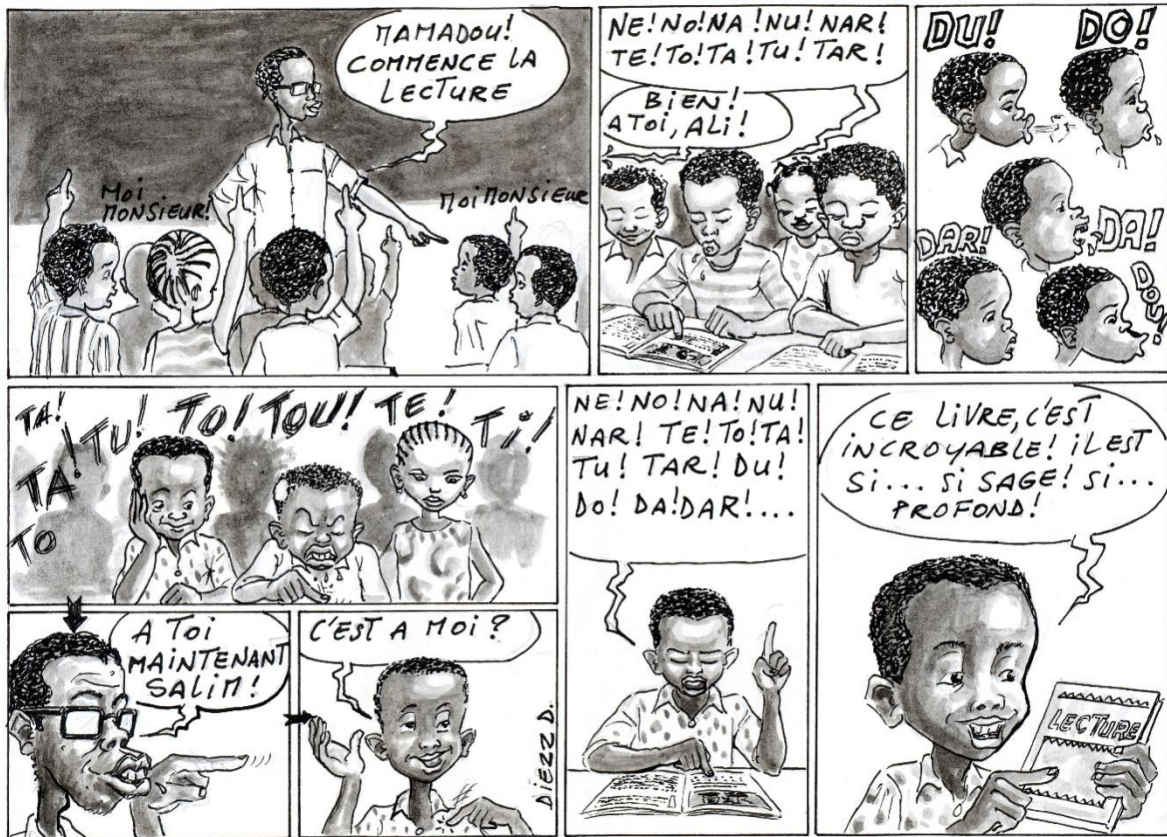
La **méthode indirecte** d'accès au sens se base sur les unités les plus petites du langage oral, les phonèmes, qui n'ont pas de « sens » en tant que tels, pour les combiner entre elles pour former des unités articulatoires plus grandes, les syllabes, et des unités avec un sens propre, des morphèmes et mots. «Les diverses démarches d'enseignement qui mettent en pratique cette méthode se distinguent par le choix de l'unité minimale sur laquelle repose la découverte des correspondances entre code oral et code écrit » (2005 : 9).

Les écoliers de tous les temps ont toujours appris à lire et à écrire malgré la méthode, grâce à l'intelligence et la créativité des enseignants et des enseignantes.

On peut se servir aussi d'éléments et techniques des deux méthodes dans une approche intégrée, ce serait ce que Bentolila et Germain appellent la méthode mixte. Dans la **démarche mixte conjointe** les phrases, mots, syllabes et lettres sont traités parallèlement, dans la **démarche mixte enchaînée** on

le fait successivement.

Laquelle des méthodes? Et quelle démarche? Une appréciation **objective** des méthodes de lecture et d'écriture serait pratiquement impossible. Il est difficile de décider laquelle des variantes ou sous-variantes peut être la plus appropriée pour le travail en classe. Cependant, il est évident que malgré les avantages ou désavantages d'une démarche quelconque, ce n'est pas la seule démarche en tant que telle qui conduit à la réussite. Les enfants de tous les temps ont toujours appris à lire et à écrire malgré la méthode, grâce à l'intelligence et la créativité des enseignants et des enseignantes.

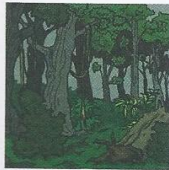
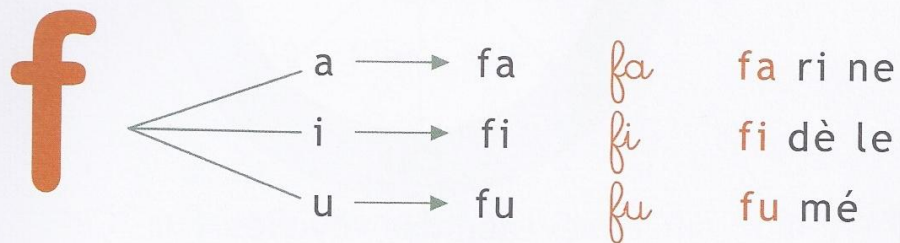


Nous pouvons identifier toute une série de facteurs qui influencent le processus d'apprentissage et qui nous indiquent que la méthode utilisée, peut-être, n'est même pas le facteur le plus important :

1. La relation entre l'enfant et l'enseignant est très importante.
2. La motivation de l'enfant est décisive pour apprendre à lire et écrire.
3. On ne devrait pas sous-estimer le rôle des textes avec leurs contenus spécifiques, en tant que facteur qui influence la motivation. Il peut y avoir des textes ennuyeux ou des textes qui manquent de sens pour un enfant.
4. Le contexte social de l'enfant et de l'école influe beaucoup sur les processus d'apprentissage en classe. Dans un environnement lettré, où les personnes majeures du foyer savent non seulement lire et écrire dans le sens technique mais aussi faire usage de la langue écrite dans des fonctions différentes, l'enfant se familiarise beaucoup plus facilement avec la langue écrite, qu'un enfant qui provient d'un milieu analphabète.
5. L'attitude du professeur face à la méthode utilisée ou au texte spécifique du livre est aussi d'une importance capitale.



fa bi la a fu mé la pi pe



la fo rêt

fe fu fa fê fi fe fé
fe fu fa fê fi fe fé
fa de - fi ni - fa né - fo rêt
fè ve - fi ne - fi le - fu mée

fa bi la est un pe tit fi lou. il a vo lé
la pi pe de pa pa. oh! la jo lie fu mée.
fa bi la est ra vi.



la fu mée

to dou sa bu je vo li
re né est un a mi fi dè le de pa pa.

Comme l'ancienne édition, nous vous proposons quelques indications :

1. La méthode **analytique** a été maintenue.
2. Les syllabes sont légèrement séparées.
3. Les lettres muettes sont écrites en petits caractères : les villages, la poupée, l'année...
4. Jusqu'à l'étude des syllabes inverses, la séparation des syllabes sera faite de la façon suivante dans les mots où une consonne est répétée : a rri ve, cai sse... Ce qui ne dispense pas de faire sentir la double consonne.
5. Dans la plupart des leçons, les deux dernières lignes en couleur et en cursive peuvent servir de **révision** et même de **dictée**.

Exemple 1 : *Apprenons à lire* – Les Classique Africains 1957 / 2009.

f f

9^e SEMAINE

17^e leçon

ce que je sais déjà :

b s elle v m p t n l d r il



la fumée

f..é f..i f..ê f..a f..e f..è f..o f..u

fé fi fê fa fe fè fo fu

la fumée - la famine - la fève - de la farine - un filao
 un fossé - une file - une fiole - le défilé - la fêlure
 la rafale - la fête - tu files - il fume - je défile - elle finit

*fidèle fume la pipe, la fumée s'élève.
 sabine a pilé du fonio et des bananes.
 la marmite de marie est fêlée, elle a une petite
 fêlure.*



un rat est passé
sous la porte

globalement

SOUS *sous*



une figure

la poule est passée sous le lit.

24

La méthode de base employée dans ce nouveau syllabaire est la méthode syllabique, avec adjonction d'une trentaine de mots à apprendre globalement, noms simples et mots de liaison faciles à reconnaître et à retenir, permettant de composer dès les premières pages de petites phrases que l'on s'est efforcé de construire selon la structure mentale d'un écolier de six ans.

Nous avons opté pour la méthode syllabique parce qu'elle présente l'immense avantage « de renforcer la mémoire visuelle par l'attention accordée à chaque élément des mots, et par conséquent de donner à l'orthographe une base solide. Étant donné que, dans la langue française, la part de conventionnel orthographique est assez grande, il est bon que nous ne reculions pas trop longtemps cet effort de mémoire visuelle par lequel s'acquiert l'orthographe d'usage ». (Maucourant)

Exemple 2 : *J'apprends vite à lire* – Les Classiques Africains 1994 et 2010.

Parmi ces facteurs, c'est surtout l'expérience professionnelle et la consécration personnelle du maître qui influent beaucoup sur l'apprentissage de l'enfant.

Dans les cas où le professeur ou l'école peut prendre la décision sur le texte à utiliser (c'est-à-dire dans un contexte où on peut vraiment avoir le choix, or dans beaucoup de cas il existe un seul matériel obligatoire au niveau national), il peut y avoir une série de critères pour la sélection :

1. La **méthode** utilisée : s'il s'agit d'une méthode mixte, il peut y avoir des différences concernant (1) l'accent qu'on met ou sur la synthèse ou sur l'analyse et (2) le moment où la méthode intègre les deux aspects (il y a des textes qui commencent simultanément par la synthèse ou l'analyse, tandis que d'autres introduisent la synthèse à un certain moment plus tard) ;
2. L'**agencement** dans les démarches à suivre : il peut y avoir un système fixe comme par exemple, dans la séquence de l'introduction des lettres, mais aussi il peut y avoir des méthodes plus ouvertes ou plus flexibles qui permettent au professeur de changer la séquence comme il l'entend et selon les nécessités individuelles des enfants ;
3. Le **type de lettre** qu'on utilise pour la lecture comme pour l'écriture, étant donné qu'il y a des types qui se caractérisent par une meilleure lisibilité ;
4. La **manière de combiner la lecture et l'écriture** : à quel moment introduit-on l'écriture et par quel type de lettre ? Comment fait-on la relation entre la lettre cursive et celle d'imprimerie ?
5. Les **exercices** donnés pour accompagner un texte de lecture : un bon mélange et une meilleure diversité est toujours recommandable ; il peut y avoir des exercices aussi visuels qu'auditifs, moteurs et articulatoires ;

6. La **qualité des textes de lecture** dès les premières leçons ; est-ce qu'il s'agit de textes intéressants qui éveillent l'intérêt des petits lecteurs ?
7. Le **langage utilisé** : il peut être monotone avec un vocabulaire trop restreint, mais il peut être aussi stimulant et enrichissant ; il est aussi important de voir si le langage concorde avec les traits typiques du parler de la zone où on utilise un livre, surtout dans un vocabulaire de base – on ne devrait jamais travailler avec des mots clé que les enfants ne connaissent pas ;
8. Le **dessin graphique et typographique** : les dessins / illustrations devraient être « lisibles » en tant que tels et la relation entre texte et image devrait être claire et raisonnable du point de vue didactique ; typographiquement, une page ne doit pas être très surchargée ou dense ni très diffuse ;
9. Les **personnages** qui agissent dans les textes et les dessins : il doit y avoir la possibilité que les enfants s'identifient à eux ;
10. Le **guide de l'enseignant** doit expliciter les concepts de la méthode avec leurs implications didactiques et indiquer les problèmes possibles de l'apprentissage individuel dans les différentes démarches à suivre.

• mi jangga

- mi senndira sowtooji f j

fayannde barjin
fa ji
f j

- alkulal

f f f f f f f f
j j j j j j j j

- jokkule

fi fa fe fu fo faa fii
ji ja je ju jo jaa jii

96

- kelme

laabal jaba dufol toffi biriiji
laabal jaba dufol toffi biriiji

- konngol

jallo reenii toffi.
jallo reenii toffi.

- mi yi'ita kelme e baadiiji

juulde, jallo, faadima, no hawjii be, reenaare, neemaaji, fajiri fuu, be tefan, faamude, reeniraa, ibe lamndoo, be ngarii, no neema reeniraa.

• mi winnda

- alkulal

f f f f f f f f
j j j j j j j j

- jokkule

fi fa fe fu fo faa fii
ji ja je ju jo jaa jii

- kelme

laabal jaba dufol toffi biriiji

- konngol

jallo reenii toffi.

97

Exemple 3 : Lecture *CI fulfulde* – MEP/A/PLN/EC Niamey 2015.

De toutes les manières : si nous utilisons un texte ou si nous nous consacrons à un travail plus ouvert dans la ligne de la **démarche naturelle**, nous devons toujours réussir à amener les enfants à faire un usage créatif et social de ce qu'ils apprennent. Les lettres, les mots et les phrases se trouvent dans le livre pour l'apprentissage, mais l'application se fera hors de l'école.

Le livre dans ce sens doit être utilisé comme accompagnateur dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce n'est pas le point unique de

L'enseignant doit comprendre les difficultés des élèves non comme un défaut de l'apprentissage mais de l'enseignement.

départ ni le but final dudit processus. Aucun enfant n'apprend à lire et à écrire bien uniquement avec ce qu'il trouve dans le livre. Lire et écrire sont des processus intégraux.

« La méthode idéale est celle qui enseigne la combinaison, qui apprend les sons en les confrontant avec les mots usuels. La méthode doit pouvoir donner des pistes pédagogiques à l'enfant. La méthode la plus complète possible, celle qui associe à la fois la méthode syllabique, la combinatoire et la globale, serait la méthode idéale » (Valdois, www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-en-parle20-imp.htm).

3.4. Apprendre à comprendre et à produire de l'écrit

3.4.1 Comprendre de l'écrit

Pour comprendre l'écrit, il est fondamental de sensibiliser les formateurs des ENI et les élèves-maitres que cette compétence est d'abord fonction de niveaux (cycles), mais que dans les classes du cycle primaire, les compétences essentielles à installer par les apprenants demandent d'après Gombert(2003 : 1-2) :

1. « La compréhension du principe alphabétique : c'est-à-dire la prise de conscience que le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités et qu'à chaque unité orthographique correspond une unité phonologique spécifique,
2. La capacité d'identifier les graphèmes (lettres et groupes des lettres-ex : ch- in- eau...constituant les unités les plus petites mobilisées dans la correspondance écrit oral) ;
3. La capacité d'identifier les unités correspondantes au sein des mots oraux : les phonèmes ;
4. L'apprentissage des correspondances entre ces unités orthographiques et phonologiques. Pour ce chercheur, ces capacités sont particulièrement importantes en début d'apprentissage de la lecture à un moment où la plupart des mots que rencontre l'apprenant sont des mots dont il n'a pas encore mémorisé la forme visuelle et qui ne peuvent être lus qu'à partir d'un traitement analytique. De plus, l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes munit l'apprenant de capacité d'auto-apprentissage ; le décodage de mots rencontrés pour la première fois aboutit souvent à une forme orale correspondant à un mot connu dont l'enfant pourra ainsi mémoriser la forme écrite. »

Cependant à un niveau où le lecteur tend vers un apprentissage plus perfectionné la compréhension de l'écrit exige des apprenants de pouvoir :

5. Identifier le type d'écrit auxquels ils sont confrontés ;
6. Accepter dès le début qu'ils ne connaissent pas tout sur les types de textes ou écrits ;
7. Repérer la structure du texte (car il lui faut forcément répondre aux questions suivantes : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?);
8. Identifier les personnages du texte (désignation et caractéristiques, leur relation);

9. Repérer la cohérence du texte (rapport cause/conséquence, chronologie, parcours) ;
10. Résumer et identifier l'essentiel (hiérarchiser les idées, les événements, les personnages) ;
11. Contrôler et réguler sa compréhension ;
12. Prédire la suite (faire des hypothèses) ;
13. S'investir affectivement dans le texte (s'identifier aux personnages) ;
14. Prendre du recul (porter un avis, analyser et critiquer).

D'une manière générale pour Tatah (2011, p. 124) «...la compréhension ou l'accès au sens d'un texte ou d'un écrit est fonction d'une compétence de compréhension globale qui comprend aussi bien la connaissance linguistique (graphémie, morphologie, lexique, syntaxe) que celle du fonctionnement intertextuel (organisation des phrases entre elles, fonction du texte, relation du texte avec d'autres textes ». Plus loin elle ajoute :« Si le lecteur connaît le code-sa graphie, ses mots, ses phrases, il est à même de comprendre le texte.»

3.4.2 Produire de l'écrit

Depuis une vingtaine d'années, dans le sillage des travaux sur l'écriture, notamment d'Emilia Ferreiro, les recherches menées par l'équipe de Laurence Rieben à l'université de Genève s'inscrivent dans un projet sur l'entrée dans l'écrit misant sur la production écrite. L'intérêt porté à ce domaine répond à l'importance que prend la langue écrite dans l'ensemble de la scolarité - des difficultés dans l'abord de la lecture et de l'écriture annonçant souvent des échecs dans la suite de la scolarité. Dans ce cadre, l'intérêt pour un travail d'écriture dans le cadre de situations complexes constitue le point de départ de recherches sur la part des phases de production (Aubertet, Auvergne, Moynier & Sturzinger 1985), d'amélioration (Foglia, Hartmann, Perregaux & Rieben 1986) et de copie (Köhler-Béatrix, Schwinn et Rieben 1986 ; Saada-Robert & Rieben 1993) en lecture-écriture. L'ensemble de ces travaux met en évidence les apports de l'écriture dans la prise de conscience des unités linguistiques (lettre, mot, correspondance phonème-graphème).

La *dictée à l'adulte*, texte écrit par l'enseignant sous la dictée des élèves, et l'aide à l'écriture que représente *le texte de référence*, texte collectif servant de référence pour des activités notamment de recherche et de copie de mots, qui peut être considéré comme le produit de la dictée à l'adulte constituent des situations d'enseignement conçues pour des élèves de 4 à 8 ans (Saada-Robert et al. 2003/2005). L'écriture y est investie dans une perspective de communication qui prend appui sur le texte. La *dictée à l'adulte* permet à l'élève de prendre précocement une posture de scripteur énonciateur et ainsi de comprendre la fonction communicative de l'écrit. Elle permet d'opérer un traitement *signifiant* de l'unité mot, parce que ce dernier reste inséré dans l'unité texte. Enfin, l'écriture pour communiquer suppose une articulation constante entre les systèmes alphabétique et orthographique, d'une part, et les propriétés des genres textuels d'autre part. Ainsi, le jeune enfant/élève trouve l'occasion de découvrir ensemble les deux fondements de l'écrit: le code et la compréhension, trop souvent dissociés dans les situations scolaires d'apprentissage. L'effet de ces situations a donné lieu à des évaluations. L'évaluation portant sur les capacités infra lexicales construites à partir d'une des situations, celle du *texte de référence* a permis de mettre en évidence une nette progression de la conscience segmentale (l'effacement de phonème et la fusion de phonèmes) et des *connaissances des sons et des lettres*.

L'écriture, entendue comme production écrite, mérite d'être plus largement développée à tous niveaux. Dans les petits degrés, celle-ci passe par la *dictée à l'adulte* (au maître) de textes de genres divers (Thévenaz-Christen 2012). Il s'agit d'un outil qui permet de nombreuses prises de conscience quant au fonctionnement du système écrit, facilitant la ressaisie de l'expérience, la prise de distance et la réflexion sur les objets travaillés. La *dictée à l'adulte* peut certainement constituer une aide pour des élèves qui n'ont pas encore saisi la fonction de l'écriture et restent sur l'idée qu'elle relève du don. Elle permet également de passer outre la peur des fautes d'orthographe pour se centrer sur la relecture et la nécessité de ne pas écrire comme on parle. La *dictée à l'adulte* permet en effet de travailler ce qui fait problème, à savoir la gestion de la situation langagière écrite: comment faire avec et malgré l'absence de l'autre? Comment recréer un univers non partagé par les interlocuteurs? Là encore, la précocité et la fréquence des expériences comptent. Dans la lignée de la démarche de Chartier, Clesse et Hébrard (1997) qui part de l'hypothèse que, d'une part, l'activité de lecture est guidée par l'ensemble des significations construites par l'enfant à partir du contexte et que, d'autre part, l'acquisition de la lecture suppose une appropriation simultanée de l'écriture, des chercheurs proposent des activités qui préparent les enfants à entrer dès le début de la scolarité dans une démarche de production de textes. La construction de représentations relatives au langage chez l'enfant est d'abord exercée par un travail d'expression orale, de construction de récits à partir d'hypothèses formulées sur la base d'images. Puis, la *dictée à l'adulte* (Pasquier, sans date), individuelle ou collective, permet à l'élève de se familiariser avec l'écrit à son rythme et dans des situations pédagogiques interactives: il prend conscience des spécificités du langage écrit, de ses différentes fonctions ainsi que de ses contraintes (segmentation du texte en mots et en phrases). Finalement, des activités d'énonciation écrite, des activités interactives de lecture et de production de textes permettent un ancrage permanent dans des contextes significatifs en liant deux composantes indispensables à l'entrée de l'écrit: l'approche du sens et l'approche du code. Ces activités qui jalonnent l'apprentissage de la lecture-écriture dès l'entrée à l'école reposent sur le postulat que des connaissances spécifiques, telles que celles des lettres et la segmentation du langage oral, se développent dans des situations complexes de lecture-écriture permettant une gestion intégrée des différentes composantes. Elles s'insèrent dans le développement d'une didactique qui s'appuie sur le sens donné à l'écrit sans ignorer l'importance pour les élèves de s'approprier le code et les normes orthographiques. Elles impliquent la construction et l'utilisation de compétences propres à l'enfant ainsi que la prise en compte des conditions sociales dans lesquelles elles se développent au travers de la manière dont l'enseignant construit les situations d'apprentissage.

4. L'acculturation à l'écrit

On devrait fournir à tous les enfants, quel que soit leur niveau, autant d'expériences de lecture que possible. Et ceci est deux fois plus important pour les enfants dont les habiletés verbales ont besoin d'être étoffées. C'est l'acte même de la lecture qui peut construire ces habiletés selon Cunningham & Stanovich (2001 : 147).

Bien avant de faire les premiers pas vers la conquête de l'écrit à travers l'apprentissage systématique de la lecture-écriture, l'enfant se construit des idées autour de l'écrit dans ses manifestations multiples et diverses.

La psychologue du développement Barratt-Pugh cite des instructions pour éducateurs et éducatrices affichées dans les jardins d'enfants en Angleterre dans les années 1970 : « Écriture en lettres de l'alphabet sous quelque forme que ce soit doivent être évitées dans les salles ; Cela

concerne aussi les travaux de bricolage et de peinture des enfants. Les livres ne doivent être distribués par les adultes que de façon ciblée et sous surveillance. Les enfants, dans les premières années de leur développement, ne sont pas capables de lire ou d'écrire, ni prêts à le faire. Aussi tout matériel d'écriture peut-il déclencher des angoisses et de la désorientation » (cité dans Elschenbroich, 2003). Il s'agit là d'instructions qui nous paraissent aujourd'hui peu réalistes et trop protectrices.

Par contre, aujourd'hui on peut confirmer que le travail de l'acculturation commence, en dehors de la famille, à la maternelle — là où une maternelle existe.

La pédagogue néerlandaise Elschenbroich donne des conseils pour une acculturation à l'écrit non nécessairement systématique mais dans l'ensemble bien réfléchi : « Les éducateurs de jardin d'enfants ont toujours peur d'être obligés d'effectuer une préparation à l'école, à la lecture. Mais ce n'est pas cela que l'on veut dire. Les pédagogues de l'école élémentaire seraient satisfaits si les éducateurs encourageaient quelque chose comme une réflexion sur la langue, une conscience de la langue. Il est empiriquement démontré que des enfants qui ont réfléchi sur la langue et savent que les phrases sont faites de mots et que les mots sont faits de lettres accèdent rapidement à la langue écrite. Je ne parle pas de faire essayer la lecture à des enfants de cinq ans. Mais je trouve important de les habituer à ces jeux de chant et de rimes, de phrases difficiles à prononcer. Eton peut aussi prendre une planche d'images, découper le mot éléphant et le faire ensuite prononcer : é-lé-phant. Ou échanger les images : gi-ra-fe-, gi-ra-phant – afin que naisse la conscience des éléments qui composent le mot, la *conscience phonologique* (voir 3.3.3.), qui ouvre la voie à la forme écrite. » Il s'agit ici de petites activités que les parents aussi peuvent faire – et Elschenbroich invite dans ce sens les parents à le faire.

Le texte littéraire, plus ouvert que le texte fonctionnel à des lectures plurielles, est celui qui diffère le plus du langage oral ; il fait un appel très large à l'intertextualité, donc à la mémoire et à la culture du lecteur, et occupe à ce titre, une place centrale dans le pôle "acculturation".

L'enseignement de la lecture à l'école a un côté technique, le travail du code, mais il est enchâssé dans une stratégie globale d'acculturation à l'écrit, voir la dimension culturelle de la lecture déjà mentionnée.

4.1. La promotion de la lecture hors manuel

Pour illustrer cette pratique au Niger, nous nous appuyons sur le cas d'un ancien élève qui nous relate son expérience dans une interview. Il s'agit d'un certain Omar qui a 45 ans en 2015. Il n'a jamais fini l'école primaire. En plein milieu du CM2 il a abandonné l'école pour se consacrer au football. « J'ai jamais eu un manuel de lecture », nous raconte-t-il. Il poursuit sa narration en ces termes : « Il y avait un seul livre dans la classe et c'était seulement l'enseignante qui l'a pris pour copier un texte au tableau. Donc je n'ai jamais touché un livre pendant pratiquement toute ma scolarité. Moi je lisais seulement ce que je voyais au tableau noir. » Nous savons que l'apprenant n'apprend pas à lire en langue maternelle ou première (L1) avec comme seul outil le manuel scolaire. Le cas d'Omar est encore différent : il n'a même pas disposé d'un manuel qu'il pouvait ouvrir à son gré. Son contact avec la lecture a été trop limité comme pour vraiment s'approprier des détails techniques du décodage-encodage pour arriver à une lecture compréhensive et courante.

Pour apprendre à lire on a besoin de lecture. On apprend à lire seulement en lisant. Dans certains milieux sociaux ceci ne pose pas de problèmes. Dans d'autres, plus éloignés du système éducatif

formel, la situation peut être précaire. Omar raconte que dans sa classe il y avait un seul garçon qui avait toujours tous les livres à sa disposition.

En milieu urbain, l'environnement lettré est presque exclusivement en français, en milieu rural un tel environnement n'existe même pas. L'apprenant a besoin de lectures additives pour renforcer et approfondir les acquis. Au Niger, depuis la création des écoles expérimentales les manuels de lecture ont toujours été accompagnés ou complétés par des textes de lecture additive. Mais ce n'est que depuis une quinzaine d'années qu'on essaie de créer une véritable littérature pour enfants au-delà des contes traditionnels du genre « L'hyène et le lièvre ». A ce propos des auteurs et illustrateurs ont été formés pour produire des textes sur mesure en ciblant spécifiquement les enfants du primaire. C'est ainsi que des albums pour enfants profusément illustrés ont été publiés à partir de 2002. Ces albums bilingues ont été élaborés d'abord en français et ensuite adaptés aux cinq langues nationales déjà utilisées dans le système éducatif du Niger. Ainsi on est arrivé à l'édition de 5 versions parallèles pour chaque titre où seulement la langue nationale varie d'une version à l'autre :



Ces albums et autres textes de lecture additive peuvent être exploités à tous les niveaux du primaire.

Dans les écoles bilingues on exploitera, naturellement, les textes dans les deux langues. Dans les écoles francophones on se penchera uniquement sur le texte en français. Les pas à suivre pour l'exploitation des contenus (images et textes) sont les mêmes.

Les fiches pédagogiques suivantes sont à titre indicatif. Si l'enseignant(e) sent le besoin de structurer clairement sa session de travail, il peut bien les utiliser ou développer d'autres fiches alternatives à son goût. Mais on ne doit jamais oublier qu'il s'agit d'une lecture récréative, de loisir. L'exploitation d'un texte de lecture additive est libre, mais tout en respectant les trois phases « naturelles » incontournables :

1. L'avant-lecture : avant même de se pencher sur le texte, l'enseignant(e) peut poser des questions p.ex. sur l'image de la couverture pour en déduire des éléments de contenu. « Qu'est-ce que vous voyez dans les images ? L'histoire, elle parle de quoi alors ? »
2. La lecture en tant que telle peut être silencieuse ou à haute voix, seul ou si le texte le suggère avec les rôles distribués.
3. L'après-lecture : on évalue le texte, donne son opinion sur le contenu, imagine une suite ou une alternative. « Qu'est-ce qui se serait passé si au moment où ... ? »

Fiche pédagogique <i>La pêche aux livres</i>	
objectifs	<ol style="list-style-type: none"> 1. Découvrir un lot de livres bien ciblés 2. Se familiariser avec le titre des livres 3. Susciter l'intérêt des enfants pour la lecture
niveau	CI-CP
dispositif pédagogique	<ol style="list-style-type: none"> 1. Travail collectif puis individuel 2. Agencement de la salle de façon à avoir une table de présentation et à donner aux enfants la possibilité de se déplacer
matériel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un tableau 2. Une table avec un certain nombre de livres, les titres bilingues bien visibles 3. Une ardoise (ou le tableau) et une craie par enfant
déroulement	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identification simple : Le maître montre la première de couverture d'un livre en la faisant bien observer aux enfants. Tous les critères sont réunis (titre, illustration, couleur, format...) Il envoie 3/4 enfants chercher le livre. Ils le montrent à la classe qui donne son avis. Ils reposent le livre. 2. Identification par l'écrit dans les 2 langues : L'illustration est masquée. D'autres élèves doivent chercher et trouver le livre présenté. Ils précisent oralement les indices qui ont guidé leur choix. 3. Identification par un autre élément de la 1^{ère} de couverture : Titre et illustration masqués. Il reste l'auteur, l'illustrateur, l'éditeur, la collection... Même déroulement.
réalisation	<p>Cette phase devrait durer une quinzaine de minutes. Elle peut précéder la lecture magistrale ou une autre activité autour d'un album.</p>

Découvrir un album

Fiche pédagogique <i>Lire une histoire</i>	
objectifs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amener les enfants à la lecture ▪ Donner le désir de lire ▪ Mettre en place des structures syntaxiques ▪ Multiplier les entrées dans la lecture
niveau	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Peut s'adapter du CI au CM2
dispositif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter des albums et des recueils de textes brefs ▪ Travail collectif puis individuel ▪ La maîtresse touarègue ou ▪ Un lecteur en Français dans les plus grandes classes ▪ Les enfants sont assis par terre en arc de cercle devant les maîtres
matériel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De nombreux recueils d'histoires, contes et nouvelles parmi lesquels un titre va être choisi pour la lecture
déroulement	<p>Choix du livre : «Təwəkke n ămaɖalədtəgomit»/« Le ver de terre et la houe »</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Montrer en silence la première de couverture ▪ Lire le titre, en Tamajaq puis en Français (dans toutes les classes) ▪ Lire chaque phrase (ou paragraphe) en Tamajaq puis en Français, (dans les plus grandes classes), montrer les illustrations au fur et à mesure. ▪ Faire des arrêts, demander : <ul style="list-style-type: none"> • quels sont les personnages principaux : Təwəkke n ămaɖal/le ver, təgomit /la houe et les autres (dans toutes les classes) • expliquer au besoin une ou deux expressions, • imaginer ce qui va se passer ensuite, ▪ Terminer l'histoire et la reconstituer collectivement en Tamajaq ▪ Ecrire le nom des personnages au tableau dans les 2 langues ▪ Retrouver les dessins des personnages correspondants ▪ Eventuellement, écrire un ou 2 mots sur l'ardoise, en Tamajaq et en Français. ▪ Débattre : <ul style="list-style-type: none"> • Que pensez-vous de cette dispute ? • Des arguments des personnages ? • Qui a raison ? • Êtes-vous d'accord avec le jugement du lion ? • Qu'auriez-vous fait à sa place ? ...
prolongements	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire collectivement une bande dessinée (chaque groupe d'enfants a en charge le dessin d'une page) ▪ Puzzle : Mélanger les dessins ; en retrouver l'ordre. ▪ Raconter l'histoire : un enfant commence, un autre continue...

Progressivement, on devient lecteur courant. Apprendre à lire dépend de beaucoup de choses : une bonne motivation, du raisonnement analytique et constructif, les expériences personnelles dans le cadre d'une culture écrite, le support de la part de guides experts en lecture.

4.2. L'environnement lettré en salle de classe

En haut on avait cité Cunningham & Stanovich qui insistent que « On devrait fournir à tous les enfants, quel que soit leur niveau, autant d'expériences de lecture que possible » (2001 : 147). Il va de soi que le même constat est valable pour les expériences d'écriture.

Il y a au Niger et dans d'autres pays de faibles taux d'alphabétisation et sans culture écrite développée, un écart très marqué entre les milieux urbain et rural. Un enfant en milieu urbain trouve déjà dans sa maison plein d'éléments comme le carton de sucre, les cubes Maggi, les sachets de Lipton, de Nescafé, de Solani ou de Nido – des éléments du foyer qui portent un écrit et qui pourraient susciter la curiosité de l'enfant. En plus, les journaux et les livres invitent à feuilleter, les écrits dans l'écran TV (titres des films, sous-titres, annonces de mariage) font formuler des hypothèses concernant le sens...

Pour un enfant du milieu rural tout cela n'existe pratiquement pas. L'écrit se trouve seulement dans le manuel et le manuel se trouve à l'école. L'enfant a donc un accès strictement limité à l'écrit et il n'a ni la moindre idée de ce qu'une culture écrite pourrait représenter. D'autant plus il est nécessaire de ne pas limiter la lecture à celle du manuel et l'écriture aux seuls exercices prévus dans le manuel. La création d'un environnement lettré en salle de classe et sa mise à jour permanente doit compléter dans ce sens l'exploitation du manuel.

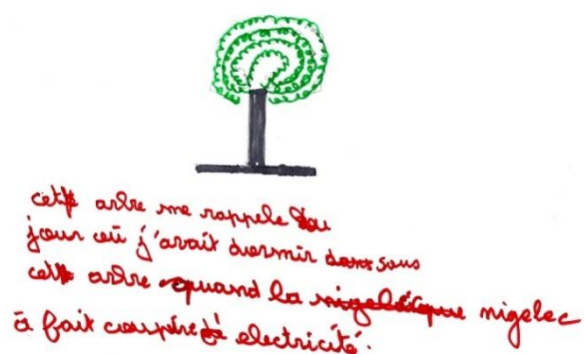
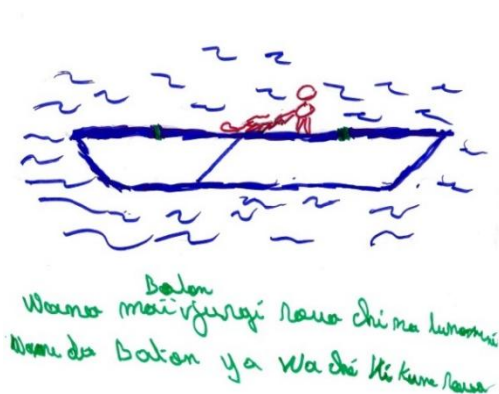
Qu'entend-t-on par environnement lettré ? Depuis qu'on a commencé systématiquement d'organiser des activités d'alphabétisation en langues nationales et à développer des curricula pour l'éducation primaire bilingue, on parle aussi de la création d'un environnement lettré en langues nationales ce qui voulait dire rien d'autre que la disponibilité d'un fonds documentaire d'ouvrages écrits pour renforcer et pérenniser les acquis des apprentissages.

Le concept, cependant, est facilement amplifiable et transférable à ce qui se passe dans les salles de classe de l'école primaire où certes des « ouvrages écrits » pourraient constituer une bibliothèque scolaire exploitable à tous les niveaux. Mais l'environnement lettré va au-delà comme le démontre l'exemple trouvé dans l'école primaire bilingue de Banizoumbou I de la ville de Niamey. Voici quelques éléments d'un journal mural élaboré par les élèves en avril-mai-juin 2015. Le journal mural a été placé dans la classe du CE2 mais tous les élèves de tous les niveaux étaient invités à participer. L'idée de base : échanger des informations, communiquer ce qu'on estime intéressant à travers l'écrit et le dessin illustratif.

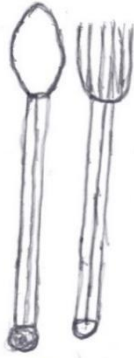


En ce qui concerne l'APS, l'enfant se retrouve ici dans une véritable situation-problème qui l'incite à mobiliser des ressources. Il ne s'agit pas de recopier quelque chose du tableau ou d'exécuter une dictée : il faut d'abord identifier le contenu d'un message à transmettre, éventuellement choisir parmi plusieurs options la plus intéressante, réfléchir sur la visualisation, confec-tionner le dessin et rédiger le message et à cet effet

combiner des lettres pour former des mots et enchaîner des mots pour constituer le message.



« Ce bateau me rappelle le naufrage » : le naufrage d'un « Cet arbre me rappelle le jour où j'avais dormi sous cet arbre quand la Nigelec a fait coupure d'électricité. »



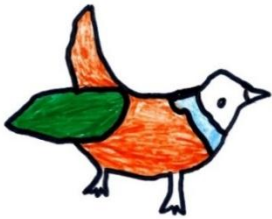
Wana Kachiyom afa mo lunanini
Kachiyom Babana ya ka.kehin Salata'
ka abantchi.

« Cette cuillère et cette fourchette me rappellent mon papa «
qui mange la salade et le repas avec. »



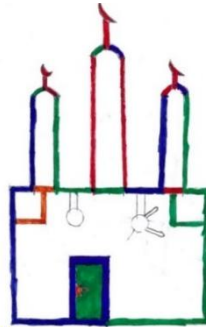
Toujours je suis
sous ce l'arbre.
parceque quand le vent souffle
il fait froid ce pourquoi j'aime
un arbre dans une maison

« Toujours je suis sous cet arbre parceque quand le vent
souffle il fait froid ; c'est pourquoi j'aime un arbre dans une
maison. »



Wana tantabara ta tunamini tantabara
da Baba na yareye ma Wana

« Ce pigeon me rappelle le pigeon que mon papa a acheté à
mon frère. »



Cette mosquée me rappelle la mosquée
que ôe mon père qu'il avait faite.

« Cette mosquée me rappelle la mosquée de mon papa qu'il
avait fait. »



Wagga jimina lona
tama mimi mamanda
manun ka ge gidan
Kalla lore da
babana

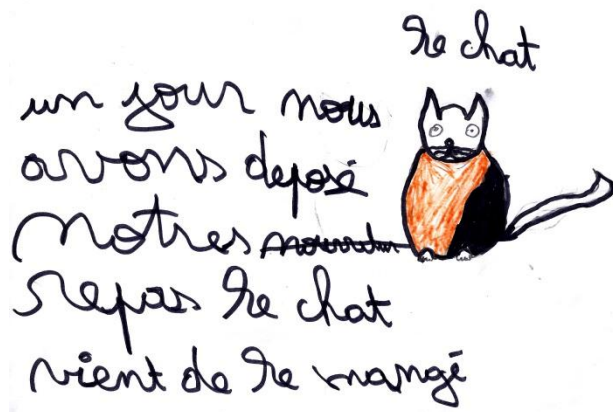
« Cette Autriche me rappelle le jour où nous sommes partis «
au musée avec mon papa. »



Wata nana da dore' ankoagi cappire sai
Farin Wata yama harskawata

« Une nuit quand on a fait la coupure d'électricité c'est la lune
qui éclaire. »

Il s'agit dans tous les cas de messages qui reflètent le vécu des enfants. On regarde la télé et on est impressionné par les images de naufragés dans la méditerranée. Les coupures d'électricité qui perturbent la vie du foyer ou obligent à développer des routines alternatives pour passer la nuit. Le chat qui n'a pas le droit de manger dans les assiettes de la famille.



Ceci est une façon de contribuer à la création d'un environnement lettré dans l'enceinte de l'école, une façon d'organiser un tableau mural. Les messages qui composent le journal mural présenté ici exemplifient tous le même type de texte – et les enfants s'en servent avec intérêt et plaisir.

En ce qui concerne la thématique il n'y a en principe aucune restriction. Il ne peut pas avoir de thématique du tout. Tout type de

message est admis, y compris des dessins sans texte ou images découpés quelque part et placées avec les messages du journal. Il peut y avoir des invitations, des chansons. L'important c'est la fonction communicative de l'écriture et de la lecture. Chaque message placé mérite une lecture commentée et des questions d'éclaircissement ou de compréhension.

4.3. Le coin lecture

Dans l'esprit de multiplier les occasions pour approcher l'écrit et encourager la lecture et ainsi contribuer à l'acculturation à l'écrit et à ce que la manipulation d'écrits devienne une habitude, l'enseignant, si les moyens du milieu le permettent, peut créer un coin lecture.

Un inspecteur témoigne : « A la rentrée on avait, avec l'appui d'une ONG internationale, distribué des livres de lecture additive en langues, en français et bilingues dans les écoles de la commune. Cinq titres différents, une trentaine par titre par école. Les directeurs et directrices des établissements se sont montrés très intéressés. Mais lorsque j'ai visité ces mêmes écoles en plein milieu de l'année scolaire, j'ai trouvé dans la grande majorité des écoles les livres enfermés dans une armoire sans aucune trace d'utilisation. Quoi ? On me voit un peu indigné et on s'excuse : " Ben, on ne sait pas comment les exploiter..." - " L'emploi du temps est trop serré..." Et pourtant c'est simple. Un coin lecture et un peu de flexibilité ! »

Avec quatre (4) éléments indispensables l'enseignant peut constituer un coin de lecture dans une classe : des médias, de l'espace, de la lumière et des chaises.

1. Les médias à utiliser sont aussi nombreux et variés que possible (livres, journaux, bandes dessinées...), si faisable : au moins 1 livre par enfant.
2. L'espace disponible peut accueillir au moins trois enfants.
3. Un bon éclairage et de la tranquillité facilitent la lecture.
4. Un certain confort invite les enfants à s'installer (nattes ou chaises).

Pour organiser l'installation et le fonctionnement du coin lecture, l'enseignant implique les élèves qui seront ainsi motivés à l'utiliser. Il fait souvent allusion au coin et invite à le visiter. Il peut organiser des activités autour du coin lecture selon le niveau des apprenants : par exemple les inviter à y trouver sa lecture favorite et la présenter dans quelques phrases aux camarades. L'utilisation du coin lecture devrait se faire à partir du CI (ou de la maternelle).

Là où une bibliothèque scolaire ou une bibliothèque municipale existe, l'enseignant peut emprunter des médias pour sa salle de classe et ensuite les remplacer régulièrement par d'autres.

Des coins lecture plus sophistiqués peuvent présenter aussi des séparations pour créer un minimum d'intimité et augmenter la concentration des petits lecteurs. Il peut y avoir un tableau où quelques jaquettes sont exposées et fréquemment remplacées par d'autres. Là où le coin lecture est riche en documents, un système de classement peut faciliter l'orientation.

4.4. La connaissance des types des textes

L'écriture, entendue comme production écrite, mérite d'être plus largement développée à tous les niveaux. Dans les petits degrés, la production écrite passe par la dictée à l'adulte (au maître) de textes de genres divers. Mais, cette diversité fait que ces textes ne se lisent pas tous de la même manière. Cependant, ils ont des particularités qui permettent de les regrouper en différents types qu'il faille présenter aux apprenants suivant les niveaux afin qu'ils se les approprient. Le tableau qui suit nous en donne l'illustration et leur claire connaissance.

Typologie ou genre	Fonctions	Domaine social concerné	Caractéristiques	Exemples
Texte narratif	Raconter une histoire, un récit, articuler une succession de faits ou d'actions	Conte, roman, nouvelle, faits divers, reportage, récit historique	schéma narratif, chapitres, paragraphes, emploi du présent ou de l'imparfait, passé, mots de liaison, spatio-temporel, paraphrases complexes avec substantifs	Grammaire : enrichir les phrases (expansion, phrases complexes, circonstanciels) utilisation des substantifs nominaux, pronominaux, rôle des déterminants, mots de liaison e etc. Conjugaison : formation et emploi de l'imparfait, du passé simple, usage et formation du conditionnel, temporel. Orthographe : accords dans le GN, dans la phrase Vocabulaire : autour d'un thème (sujet de description)
Texte descriptif	-Décrire -donner un état -se représenter un lieu, une personne	- Portrait -Description - Guide - compte-rendu	Absence de chronologie, peu de connecteurs, emploi du présent ou de l'imparfait, énumération, comparaisons, substituts (littérature, sciences, géographie)	Grammaire : phrases exclamatives, interrogatives, ponctuation, présence du dialogue, participe présent, structure du GV (didascalie) Conjugaison : formation et emploi du présent et du passé composé (1 ^{ère} et 2 ^e personnes) Orthographe : accord dans la phrase interrogative, majuscule Vocabulaire : niveau de langue
Texte discursif conversationnel ou dialogal	-rapporter des paroles Dialogue interview	-Théâtre -roman -Bande dessinée (BD)	Ponctuation Emploi du présent et du passé composé, De déictiques, présence d'émetteur/récepteur ; types de phrases (littérature)	Grammaire : phrases exclamatives, interrogatives, présence de la ponctuation, du dialogue, participe présent, structure du GV (didascalie) Conjugaison : formation et emploi du présent, du passé composé (1 ^{ère} et 2 ^e personnes) Orthographe : accord dans la phrase interrogative,

				emploi de majuscules(dialogue) Vocabulaire : niveau de langue
Texte injonctif ou instructionnel	-Ordonner -faire	-recette -fiche technique, règlement, règle du jeu, consignes	Titre explicite ; déroulement chronologique ; emploi de l'infinitif ou de l'impératif L'émetteur n'intervient pas, emploi de phrases courtes, juxtaposées (sciences, maths, géographie)	Grammaire : phrases interrogatives, impératives, présence de ponctuation, phrases simples Conjugaison : emploi de l'impératif, présent(2e personne) Orthographe : accord sujet-verbe dans la phrase Interrogative Vocabulaire : vocabulaire spécifique, familles des mots, verbes d'action
Texte argumentatif	Connaissances, -faire changer d'opinion, -développe des idées des arguments	-publicité -lettre de demande -exposé	-présence d'émetteur/récepteur, ' présence de connecteurs logiques, -emploi du présent(littérature, maths, sciences)	Grammaire : connecteurs logiques, adjectifs qualificatifs, déterminants Conjugaison : formation et emploi du conditionnel modal
Texte informatif ou explicatif	-informer -expliquer	-reportage -faits divers Compte-rendu(CR) -Enoncé -lettre	Titre explicite Présent, passé composé, structure énumérative, texte organisé, illustrations des schémas (maths, sciences, géographie)	Grammaire : déterminants (définis, indéfinis), pronoms «on», compléments circonstanciels, phrases interrogatives, phrases simples (GN+GV) Conjugaison :
Texte poétique	-jouer avec la langue -faire rêver	-poèmes, -publicité, chansons, proverbes dictons	-sonorités, présence des figures, des styles, absence ou présence de ponctuation, jeux sur les mots, absence de ponctuation (littérature, arts visuels, musique)	Grammaire : structures syntaxiques, ponctuation, majuscules Conjugaison : selon le poème Orthographe : utilisation du dictionnaire Vocabulaire : polysémie, dérivés, comparaisons, champ lexical, etc.

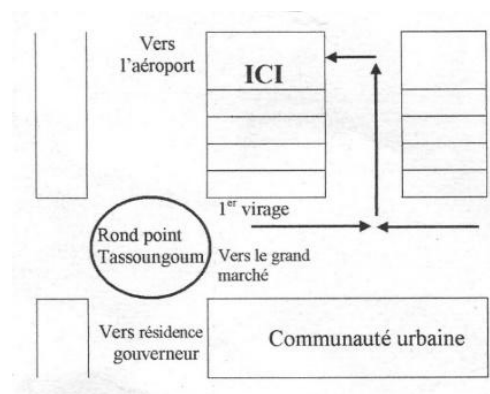
4.5. Textes linéaires et non linéaires

Tous les types de textes mentionnés dans le tableau sont des textes linéaires, des textes normalement composés de phrases entières qui permettent une lecture continue du début jusqu'à la fin. Cependant, il y a de nombreux autres textes qui ne se prêtent pas à une lecture linéaire.

Le mentionné au tableau en est déjà un bon exemple. Structuré en colonnes, lignes et cellules, il ne permet pas d'être lu du début de la première ligne en haut à gauche « Typologie... » jusqu'à la fin de la dernière ligne en bas à droite « ...champ lexical, etc. ». Pour trouver une première orientation, le lecteur s'appropriera d'abord du système de coordonnées fourni par la première ligne, lue horizontalement, et la première colonne, lue verticalement. Ensuite il rentrera dans les cellules qui explicitent p.ex. le « texte argumentatif », en lecture horizontale, ou les cellules qui illustrent les fonctions que peut avoir p.ex. un texte injonctif en comparaison avec un texte argumentatif ou un texte poétique, en lecture verticale.

	<i>balayage de la classe</i>	<i>nettoyage de la cour</i>	<i>nettoyage du tableau</i>	<i>tenue du cahier des livres prêtés</i>	<i>arrosage du jardin d'école</i>	<i>alimentation des lapins</i>
	əfărăd ən təmøyrit	əfărăd n ətākās	emas n əsələum	eṭṭaf nalkad wan ufədan n-əlkəṭṭaban win ət wafadnin	ešəwi n afarag wan lakol	ešəci n təmar- wallen
Attaher		x				
Aïchatou					x	
Amina		x				
Mohamed						x
Alhassane	x					
Ahmad					x	
Ramada				x		
Aghali			x			

La catégorie très vaste et diversifiée des textes non linéaires est constituée par tout type de diagramme, tableau, schéma, liste, graphique, formulaire et carte ou plan. Voici un exemple provenant d'une salle de classe. Un autre exemple du quotidien serait le plan qu'on fait pour trouver une adresse précise à l'occasion d'une fête. Le lecteur y trouve du sens uniquement lorsqu'il saute avec les yeux d'un point à l'autre.

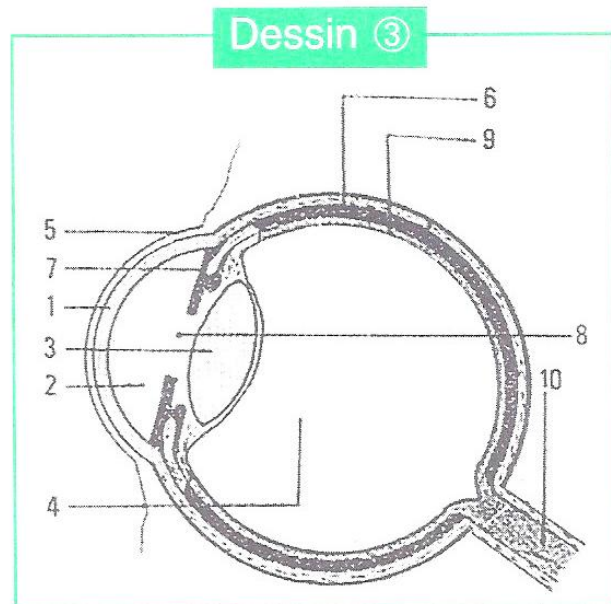


Les textes non linéaires sont particulièrement abondants dans les manuels scolaires des matières non langagières. Voici un exemple du livre de Sciences CM2 où un texte apparemment linéaire révèle

Le globe oculaire est formé de milieux transparents qui sont: la cornée (1), l'humeur aqueuse (2), le cristallin (3) et l'humeur vitrée(4).

Ces milieux transparents sont entourés par trois membranes qui sont, de l'extérieur vers l'intérieur:

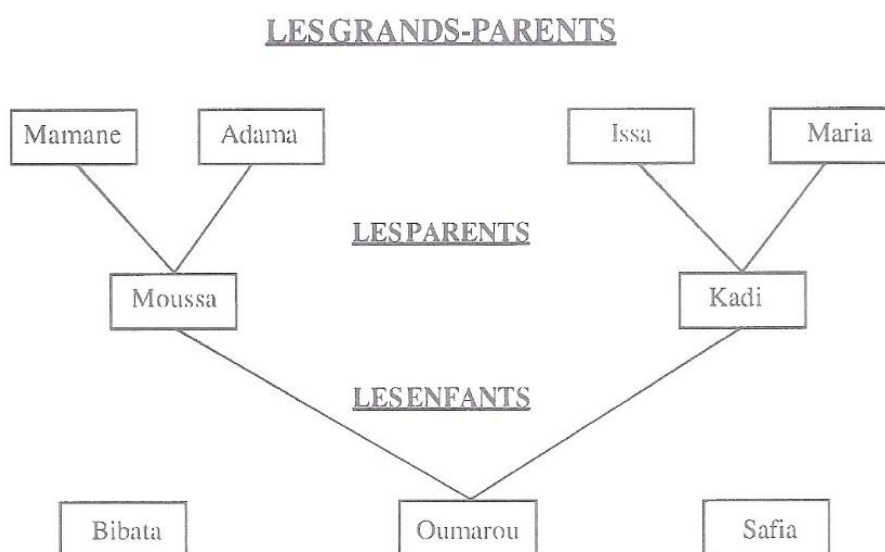
- une première membrane (dure et résistante qui protège l'œil) (5);
- une deuxième membrane ou membrane nourricière de l'œil (6) qui se prolonge à l'avant de l'œil pour former l'iris (7). L'iris est percé d'un trou appelé la pupille (8) ;
- une troisième membrane, appelée rétine (9), qui se prolonge par le nerf optique (10).



Une coupe de l'œil

son sens complet seulement quand on établit le rapport entre les numéros entre parenthèses du texte à gauche et les numéros sans parenthèses du dessin :

Un autre exemple de lecture non linéaire provient du guide du maître d'Etude du milieu CE1 :



Rappelons-nous la définition de la lecture en tant que « production d'un sens à partir d'indices visuels de nature alphabétique facilitée par des possibilités d'anticipation » (selon Richaudeau 1988).

Il est sous-entendu que ces indices visuels peuvent être agencés de manière linéaire et/ou non linéaire.

5. Apprendre à lire et à écrire au Niger

5.1 Situation linguistique et système éducatif

La Loi n° 2001-037 du 31 décembre 2001 fixant les modalités de promotion et de développement des langues nationales stipule dans son article 2 : « Sont proclamées langues nationales : l'arabe, le buduma, le fulfulde, le gulmancema, le hausa, le kanuri, le sonjaye-zarma, le tamajaq, le tassawaq et le tubu. » L'article 4 stipule que : « Dans le secteur de l'éducation, l'utilisation et l'enseignement des langues nationales sont obligatoires dans le sens de la Loi 98-12 du 1er Juin 1998, portant orientation du système éducatif nigérien. » Le français est reconnu comme unique langue officielle, cependant, elle n'est ni parlée ni comprise par la grande majorité de la population.

Le système éducatif du premier degré au Niger prend ainsi en compte la diversité linguistique des apprenants et introduit le français en tant que langue seconde. En plus du français L2, il y a actuellement 5 langues nationales L1 qui sont utilisées comme langues d'enseignement ce sont : fulfulde, hausa, kanuri, songhay-zarma et tamajaq. Seront intégrées dans un délai proche les 5 langues restantes. Il s'agit donc d'un système **plurilingue**. L'élève, cependant, apprend en deux langues dans le cadre d'un programme d'éducation **bilingue**. Le système offre ainsi des programmes bilingues pour une variété de langues. Le système du Niger — comme celui d'autres pays « francophones » africains comparable — est considéré dans ce sens comme **bi-plurilingue**, terme adopté par le projet LASCOLAF. « Ces systèmes sont bilingues du point de vue de l'utilisateur, amené à fonctionner du point de vue de ses apprentissages scolaires, en deux langues ; mais ils sont le plus souvent plurilingues du point de vue de l'État qui en a la gestion, attendu que le système doit fonctionner en reflétant la pluralité des langues des diverses communautés qui le composent » (Maurer, 2010, p. 170).

5.2. L'approche pédagogique et didactique

L'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture dans ce système bi-plurilingue se fait en L1 en utilisant les orthographes transparentes officialisées qui permettent d'acquérir une base solide pendant la première année de la scolarité et ainsi faire face aux irrégularités du français.

Au début de sa scolarité, l'enfant s'est construit déjà une compétence linguistique considérable en L1. Au moment d'introduire L2, d'abord à l'oral et ensuite à l'écrit, on s'appuie systématiquement sur les acquis en L1 en profitant des ressemblances pour mieux percevoir et maîtriser les différences en favorisant ainsi les transferts linguistiques et transferts d'apprentissage entre L1 et L2.

Pour mettre en œuvre sa réforme du système éducatif telle que stipulée en 1998 dans la Loi d'Orientation du Système Educatif Nigérien (LOSEN), le Niger a opté pour une approche par les compétences en situations. La lecture-écriture, dans cette approche, est comprise comme une compétence-outil qui mobilise des ressources dans une situation-problème donnée et qui à la fois représente une ressource dont l'acquisition est préalable pour la construction et le déploiement d'autres compétences.

La lecture et l'écriture sont enseignées simultanément. Il y a des méthodes qui préconisent ou l'une ou l'autre dans un premier temps. Ceci est considéré comme artificiel surtout au tout début des apprentissages. Les deux vont ensemble.

L'approche traditionnelle de nos manuels dédiait un nombre trop élevé de sessions au traitement d'un seul son et la graphie correspondante. Ceci n'est plus considéré comme efficace et incontournable pour assurer une progression satisfaisante. L'apprentissage le plus rapide possible des lettres de l'alphabet et ainsi de la lecture s'avère donc nécessaire, vu surtout le fait que la maternelle, qui devrait préparer le terrain pour la littératie, n'existe pas ou n'est pas fonctionnelle dans certains milieux du pays.

Les forts écarts entre le milieu urbain et le milieu rural au Niger et l'absence presque totale d'éléments d'un environnement lettré et d'une culture écrite, fait que les enfants du village n'ont aucune stimulation pour l'acquisition de la lecture en dehors du tableau et du manuel – quand celui-ci est disponible. Rien ne stabilise les apprentissages. C'est pour cela que le maître est tenu d'organiser des activités d'acculturation à l'écrit à travers, par exemple, l'exploitation de textes de lecture additive, la création d'un environnement lettré en salle de classe ou l'installation d'un coin de lecture.

Au Niger, où la plupart des élèves-maitres dans un programme de formation initiale ne sont malheureusement pas des lecteurs experts, l'école normale est tenue de contribuer à l'acculturation à l'écrit de ses apprenants. Le futur enseignant qui doit développer une culture de la lecture chez les enfants, devrait, pour pouvoir le faire, être lui-même un lecteur qui pratique avec aisance la lecture en dehors de tâches obligatoires impliquant la lecture. C'est pour cela que dans le cadre de la refonte des programmes d'études des écoles normales il est prévu d'accorder un espace significatif à la lecture des textes disponibles en langues nationales et à leur exploitation.

L'approche pédagogique et didactique préconisée par le Niger dans sa réforme éducative et sa refonte des curricula est l'approche par les situations (APS) comme le précise la dernière version du Document du Cadre d'Orientation Curriculaire (DCOC) selon laquelle les nouveaux curricula doivent « respecter une logique de compétences développées en situation » (DCOC mai 2012). Le Guide de l'enseignant et de l'enseignante Langue 1^{ère} année résume l'approche en ces termes : « Cette approche s'appuie sur les situations de vie de l'apprenant pour lui permettre de développer des compétences. L'APS est donc cette démarche qui suggère, dans les programmes d'études, un ensemble d'ingrédients qu'un enseignant ou une enseignante peut mettre en scène dans des situations pour que ses apprenants et apprenantes y développent des compétences. Les situations sont centrales dans les programmes par situations et ces derniers décrivent les éléments qui permettent à l'apprenant d'agir avec compétence dans ces situations ».

Pour Gérard & Braibant, « la compétence se manifeste dans la mobilisation d'un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème, appartenant à une famille de situations » (2003 : 2). Ce constat représente pratiquement l'essence de la littérature théorique des 20 dernières années.

La démarche didactique de l'APS se déroule en 4 étapes : (1) Mise en situation, (2) Action, (3) Intégration/réinvestissement et (4) Evaluation. Voyons l'exemple de la toute première leçon du manuel hausa CI **karatu da rubutulittafin yan/yarmakaranta – aji na daya**:

Halayenrayuwa : kasuwa a nijar — famille de situations : marché au Niger

misalin halin rayuwa : kasuwardakwaro — exemple de situation : le marché de Dakoro

sati na daya : mai saidakayanlambu da cimaka — première semaine : le vendeur des légumes

1. shirinshigaaiki — mise en situation

- in gano halin nazari — je découvre la situation-problème

2. tafiyardaaiki — action

- in saurarakuma in ba da ansa— j'écoute et je réagis
 - cinaki — marchandage
- in karanta — je lis
 - in ganosaututtukan — voir les sons
 - haruffa — lettres
- in ganokalmomi da kalamai — je découvre les mots et les structures
- in rubuta — j'écris
 - haruffa — lettres

3. rikonkalmomia ka tare da sakewaramfani da su — retenir les mots et les réutiliser

- in yibayani — je m'exprime
- in karanta — je lis
 - haruffa — lettres
 - kalmomi da kalamai — mots et expressions
- in rubuta — j'écris

4. mizantawa ta karshen sati — évaluation de la semaine

- in yi bayani — je m'exprime

- in karanta — je lis
 - haruffa — lettres
 - kalmomi — mots
- in rubuta — j'écris

On voit bien que la démarche APS est respectée. Le manuel, cependant, n'est qu'un outil parmi d'autres. Pour s'en approprier et l'exploiter au maximum, l'enseignant doit pouvoir l'apprécier par rapport à tous les critères de qualités présentés en 1.7 comme p.ex. Le type de lettre utilisé, la manière de combiner lecture et écriture, le dessin graphique et typographique, la qualité de textes, la variété des textes etc.

En dehors du manuel l'enseignant est tenu d'organiser des situations-problème diverses pour amener les enfants à la maîtrise des ressources à mobiliser tout en sachant articuler les ressources de bas niveau et celles de haut niveau entre elles.

5.3. Les textes officiels

Les textes officiels qui orientent le travail des enseignants et encadreurs sont les suivants :

La **LOSEN** (1998), la **Loi portant orientation du système éducatif nigérien** définit l'utilisation des L1 des apprenants en tant que langues d'enseignement pendant le cycle de base 1.

Article 19. - Le cycle de base 1 accueille les enfants âgés de six (6) à sept (7) ans. La durée normale de la scolarité est de six (6) ans. La langue maternelle ou première est langue d'enseignement ; le français matière d'enseignement à partir de la première année.

Article 21. - Le cycle de base II accueille les enfants âgés de onze (11) à treize (13) ans. Sa durée normale est de quatre (4) ans. Le français est langue d'enseignement et les langues maternelles ou premières, matières d'enseignement. Il est sanctionné par un diplôme de fin d'études de base (DFEB).

Le **DCOC** (2012). Le **Document Cadre d'orientation du curriculum** précise la mise en œuvre de la réforme prévue par la LOSEN. Il présente les orientations générales du curriculum avec comme paradigme épistémologique le socioconstructivisme, l'approche par les compétences en situations et l'entrée par les L1. Il définit quatre (4) domaines d'apprentissage :

1. Domaine « Langues »
2. Domaine « Maths, sciences, technologie, environnement »
3. Domaine « Universsocial »
4. Domaine « Développement personnel »

et relativise la LOSEN en limitant l'utilisation exclusive des L1 en tant que langues d'enseignement aux trois premières années :

Toutes les disciplines des quatre (4) domaines d'apprentissages s'enseignent dans les langues.

Les langues Nationales deviennent co-média d'enseignement avec le français à partir de la 4ème année de l'éducation de base et des écoles franco-arabes. Elles deviennent matières à partir de la cinquième année et aux sous cycle 2 de l'éducation de base et des écoles franco-arabes. L'enseignement des langues nationales portera sur les disciplines suivantes : langage, lecture, écriture, grammaire, orthographe, élocution, expression écrite, rédaction, lecture expliquée.

Le français est matière (à l'oral en 1ère année; lecture et écriture) à partir de la 2ème année de l'éducation de base et des écoles franco-arabes. L'enseignement du français portera également sur les disciplines telles que : langage, lecture, récitation, expression écrite, orthographe, élocution, grammaire, conjugaison, vocabulaire, rédaction.

Le **PEEB1** (2011). **Le Programme d'études de l'éducation de Base 1 - sous-cycle 1** précise pour les deux premières années les sous-programmes pour chaque domaine, les familles de situations, catégories d'actions et savoirs à acquérir. Le domaine « Langues » et sous-divisé en deux sous-programmes, « Langues nationales » et « Français ». Les savoirs et savoir-faire concernant la lecture-écriture sont développés autour de deux familles de situations, « Métiers du milieu » et « Marché nigérien ».

Les **PEP** (2013) **Les Programmes de l'Enseignement du Premier degré. Instructions officielles et commentaires pédagogiques** de 1988 doivent, en ce qui concerne le sous-cycle 2, servir d'orientation en attendant les nouveaux programmes **PEEB2** dans le cadre du **COC**. La section de six pages dédiée aux langues nationales est assez explicite sur les sous-compétences de l'expression orale et de la lecture-écriture :

1. Langage 1^{re} et 2^{ème} année (pratique orale de la langue)
2. Elocution 3^{ème} année (exploitation des textes)
3. Ecriture de la 1^{re} à la 3^{ème} année (comme « support de tous les enseignements »)
4. Lecture de la 1^{re} à la 3^{ème} année (« L'objectif doit être de conduire l'élève, dès l'école et pour toute sa vie, à vouloir lire, à savoir lire et à aimer lire. »)

et servent d'orientation aussi dans la mise en application du **PEEB1**.

Les **PE-ENI** (2015). La version originale des **Programmes d'études des Ecoles Normales d'Instituteurs** d'octobre 2008 a été révisée et adaptée aux besoins de l'éducation bilingue. Tout en maintenant la spécificité bilingue, ils seront redimensionnés pour répondre aux besoins de l'approche par les compétences et situations. Cette nouvelle version en cours réservera l'espace nécessaire à l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture.

5.4. Eléments d'une pédagogie active

Pour dynamiser le travail en salle de classe et stimuler l'intérêt des élèves-maîtres, l'encadreur devrait renoncer à l'enseignement frontal et préconiser une pédagogie active avec la pleine participation des apprenants. Il y a toute une série de techniques qui ont fait leurs épreuves dans les salles de classe des écoles normales et qui s'avèrent particulièrement intéressantes dans le cadre de la lecture-écriture en tant que matière de la formation initiale des enseignants.

La présentation. Chaque fois qu'il y a une nouvelle constellation d'acteurs dans un contexte donné il faut une présentation. Surtout au début de la formation il est incontournable que l'encadreur se présente et qu'il demande à ses étudiants de se présenter même si dans une salle de classe de 60 à 80 étudiants il est impossible d'arriver à une appréciation détaillée d'une personne. Il est toujours utile au début de dédier un certain temps à la présentation - à approfondir postérieurement si nécessaire. Selon le nombre de personnes dans une salle de classe, l'encadreur devrait choisir la dynamique la plus appropriée. Dire seulement le nom n'est pas suffisant - à l'encadreur ou à un étudiant à désigner de donner des consignes détaillées, de préférence une présentation qui établit un rapport avec le sujet à traiter, comme ici avec la conscience phonémique :



Une présentation crée une ambiance de confiance entre encadreur et participants. Utilisée surtout au début de la formation initiale, elle facilite aux étudiants de se connaître entre eux et elle met les bases pour les dynamiques de la pédagogie active qui reposent en grande partie sur l'interaction entre personnes connues l'une par l'autre. Ensuite chaque fois que quelqu'un de nouveau s'intègre, au moins cette nouvelle personne se présente. Aussi au début d'un travail de groupe où chacun se présente avec ses connaissances spécifiques concernant le thème.

Le travail en groupes. Le travail en groupes résume le contenu de la classe précédente ou retravaille un contenu donné en l'approfondissant et l'adaptant au langage et à la compréhension des apprenants et en le rapprochant à la réalité de l'individu et/ou du terrain. Il donne à chaque apprenant l'occasion de s'exprimer devant un public réduit.

L'encadreur finit son exposé et forme, si le sujet le permet, des groupes de 4 à 6 participants en leur donnant des consignes claires (préparées avant la tenue de la classe) et en limitant strictement le temps. Avant de commencer le travail, chaque groupe s'organise et désigne un rapporteur et selon le besoin éventuellement aussi un secrétaire. L'encadreur prévoit le matériel nécessaire pour chaque groupe (p.ex. un panneau, des feutres, des cartes de visualisation, du papier kraft...). Il passe de groupe en groupe pour les encourager et éventuellement répondre à des questions sur la démarche

et rappeler le délai qui doit être respecté rigoureusement. Avant de retourner en plénière, chaque groupe met par écrit ses résultats sous forme de systématisation sur papier kraft ou à l'aide de cartes avec des mots-clés.



Le rapporteur d'un groupe présente les résultats en plénière. Un groupe qui est arrivé à des résultats significativement différents peut les présenter ensuite. Tous les résultats sont évalués par l'encadreur avec comme critères de qualité : la lisibilité et clarté de la présentation écrite et l'intelligibilité et vivacité de la présentation orale. Si l'encadreur a l'impression que les résultats d'un groupe ne sont pas du tout satisfaisants : avant de critiquer le groupe devant toute la plénière, il devrait se demander si la consigne a été bien formulée.

Cependant, l'utilisation du travail en groupe ne devrait pas mener à un activisme aveugle. Il ne faut pas organiser du travail en groupes seulement parce que l'encadreur se sent obligé de le faire. Le travail de groupes est toujours complémentaire à la classe dispensée.

Selon le thème traité le travail en groupes peut donner de très bons résultats et approfondir la classe dispensée dans tous les sens - ou être inutile et ennuyant. Le travail en groupe ne devrait pas se faire plus de deux fois par semaine.

Pour constituer les groupes, l'encadreur dispose de toute une gamme de techniques :

- a. L'encadreur donne un numéro entre 1 et 6 (s'il veut former six groupes) à chaque étudiant. Tous les " 1 " forment un groupe, tous les " 2 " etc.
- b. On forme des groupes par provenance ou par langue maternelle ou par sexe si le thème le permet.
- c. On essaie d'avoir un bon mélange de participants timides et plutôt extrovertis par groupe.
- d. On fait attention à la présence de femmes dans chaque groupe (approche genre).

e. Chacun des groupes travaille un aspect différent d'un problème commun ou tous les groupes travaillent la même tâche et la plénière décide sur la meilleure présentation.

La recherche. La recherche ouvre une perspective sur la réalité avec des questions conductrices bien précises. Elle fournit les morceaux de réalité observée nécessaires pour illustrer un sujet plutôt abstrait et prépare les élèves-maîtres à concevoir des petites recherches avec leurs futurs élèves.

Une recherche sur le terrain est préparée dans le cadre d'un travail en groupes. Pour préparer le stage d'observation, l'encadreur donne des consignes plutôt globales comme par exemple « Observation des problèmes de lecture en FLE chez les enfants du CE1 ». Aux étudiants de formuler les questions conductrices et d'établir un questionnaire ou une grille d'observation applicable. Après le stage, de retour à l'ENI, l'encadreur s'appuie sur les recherches des élèves-maîtres pour structurer ses classes.

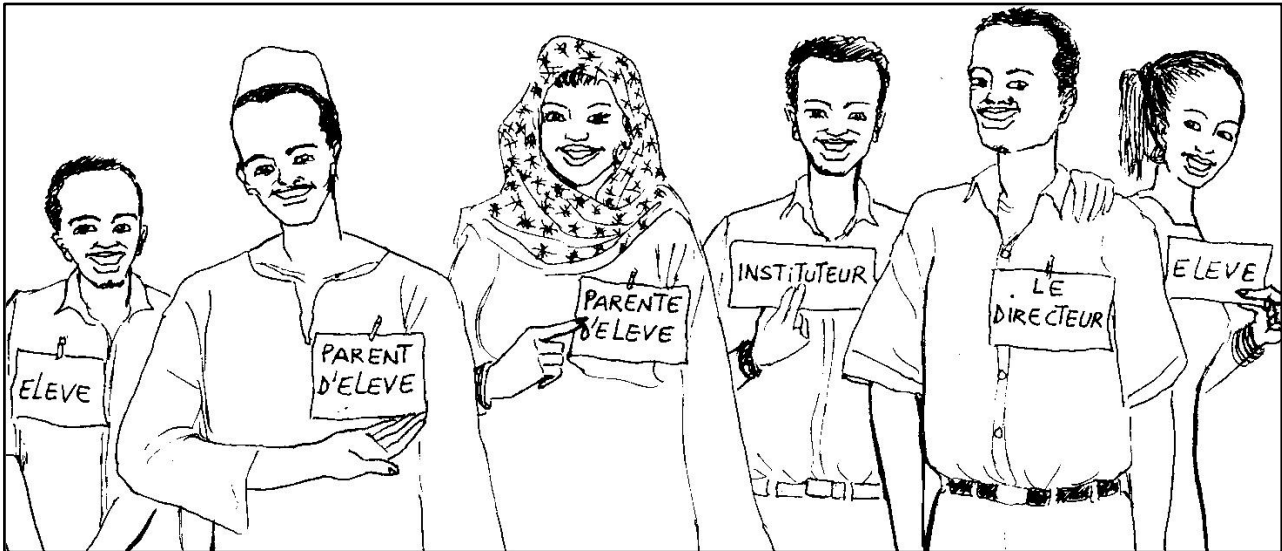


L'exposé. Un exposé peut être présenté par une seule personne ou par un groupe. La longueur varie selon la complexité du thème. Souvent un exposé est préparé par un groupe de 2 à 6 élèves-maîtres où chaque membre du groupe prend en charge un aspect différent du thème. Selon la consigne donnée, les élèves-maîtres cherchent de l'information spécifique dans la bibliothèque, l'internet- ou ailleurs, p.ex. En approchant des personnes ressources à identifier. L'encadreur reste à la disposition du groupe pour le guider en tout ce qui concerne les recherches.

Les élèves-maîtres ont cinq jours (max.) pour se préparer. Le temps de la présentation est limité ainsi que l'espace pour poser des questions de compréhension et le débat. L'exposé coïncide avec le contenu d'une classe dispensée et peut approfondir certains aspects ou fournir des données que l'encadreur ensuite systématisera.

Le groupe est évalué par la plénière. Avant le tout premier exposé du cycle de formation, l'encadreur définira avec les élèves-maîtres des critères pour l'évaluation (p.ex. " points forts " / " aspects à améliorer "), valables pour tous les exposés qui suivront éventuellement au cours de l'année. Les travaux d'exposés sont pris en compte dans la certification.

L'exposé encourage les élèves-maîtres à exploiter des sources d'information autres que l'encadreur lui-même. Il lui permet d'approfondir certains aspects du cours dispensé par l'encadreur en évitant la répétition directe. Il encourage l'élève-maître de présenter une information structurée devant un public critique et il l'habitue à être évalué par les camarades et ainsi apprendre à s'auto évaluer. L'exposé habitue l'individu à parler librement devant un public.



Le jeu de rôles se prépare en travail en groupes (voir « Travail en groupes »). Il s'offre comme dynamique pour clôturer un cycle thématique ou pour illustrer un problème ponctuel de grande actualité et importance. Il sert surtout à comprendre le caractère multi faces d'un problème et le fait que dans beaucoup de cas il n'y a pas de vérité unique : souvent on ne trouve que des points de vue différents et un besoin d'accepter des compromis.

Chaque participant assume un rôle et prépare son argumentaire pour le jouer avec conviction. Dans certains cas, il devrait mener des petites recherches pour bien pouvoir caractériser son rôle. Dans le jeu même, chaque rôle assumé peut être considéré comme un exercice spécifique d'expression orale, autant dans le cadre de la formation initiale comme dans les salles de classe de l'école primaire. Il peut servir aussi pour discerner et illustrer la grande variété interne d'un phénomène dont on ne s'aperçoit pas consciemment.

Exemple : L'inspecteur a annoncé sa visite. C'est quelqu'un qui n'est pas trop favorable aux langues nationales en salle de classe. Le groupe, composé de parents d'élèves, enseignants et élèves, doit le convaincre que l'enseignant kanuriphone du CI n'est pas à sa place dans sa classe où les enfants parlent tamajaq.

Un jeu de rôles peut être une activité improvisée en salle de classe ENI où l'encadreur, pour illustrer un phénomène, assume un rôle et demande aux étudiants aussi de réagir en assumant un / des rôle(s) : « Moi en tant que membre du COGES, je vous dis : On voit que les enfants du CI s'expriment en hausa. Mais justement, leur langue ils la parlent déjà ! Que ça soit en français en rien d'autre !! J'attends votre réponse... »

L'animation. Une salle de classe à l'ENI Tahoua ; malgré les ventilateurs, la chaleur est lourde. L'encadreur responsable du Français Langue Etrangère consulte un ouvrage imposant et cite : « *Si le COD qui précède le participe est à la fois COD du verbe conjugué et sujet de l'infinitif (dans ce cas, ce COD représente celui qui fait l'action désignée par l'infinitif), il y a accord avec le COD !* ». Il continue :

« Je vous donne un exemple ? » et écrit au tableau : *La tourterelle que j'ai entendue roucouler sur le toit...*

L'encadreur regarde à la ronde et se rend compte que le niveau d'attention n'est pas très élevé. Il s'éloigne donc un peu de l'accord avec le COD et voici le dialogue qui s'ensuit :

- Donc, la tourterelle, elle roucoule. Et le chameau, il fait comment ? Vous, Mahamadou !
- Co-comment ?
- Le chameau, quand il parle, quand il fait son bruit typique, comment dit-on cela en français ?
- Euh ! Il hurle, n'est-ce pas ? (*Quelques ricanements*)
- Il **blatère** ! Le verbe est **blatérer** ! Et le chat, comment fait-il ? Toujours vous, Mahamadou !
- Euh ! Il **miaule**, bien sûr. (*Quelques applaudissements isolés*)
- Très bien ! Et le cheval, Ramatou ?
- Il, euh, il **hennit**. (*Quelques applaudissements*) A vous de demander maintenant, Ramatou !



- Donc-a, vous, Moctar, la chèvre fait comment ?
- La mienne, elle **bêlé**. (*Quelques rires*)
- Et le crapaud, Rakia ?
- Le crapaud ? Euh ! Il croasse. (*Applaudissements et rires*)
- Un petit moment ! Intervient l'encadreur. Le crapaud dans mon jardin, il **coasse**. Mais il y a un autre animal qui **croasse**. Oui, Oumarou ?

- Est-ce que ce n'est pas le corbeau ?
- Très bien, Oumarou ! Adiza, vous continuez ? Posez une question !
- Ahm... Lawali, comment fait le lion ?
- Il rougit ! (*Des ricanements*)
- Donc, intervient l'encadreur, son visage devient rouge quand il parle ? Barmou !
- Il **rUUUgit** !

Et on continue avec le chacal qui **jappe** (*surprise*), le mouton qui **bêlé** (*mais oui*), le chien qui **aboie** (*bien sûr*) et le perroquet qui n'a rien d'important à dire – il **jase** seulement (*rires*). Les cerveaux sont aérés ; on s'est amusé tout en rafraîchissant le vocabulaire de la langue étrangère ; on peut donc se repencher sur l'accord avec le COD.

Une animation est de courte durée (quelques minutes). Elle sert à ouvrir l'esprit et le cœur pour une activité, un contenu, un enseignement qui suit et qui demande de l'attention. Elle décontracte le corps et le cerveau. Vu la grande variété de techniques et exercices d'animation (anecdotes, exercices physiques, chants, jeux, combinaisons de techniques...) une description exhaustive s'avère impossible. N'importe quelle interruption structurée de la routine en salle de classe peut servir d'animation.

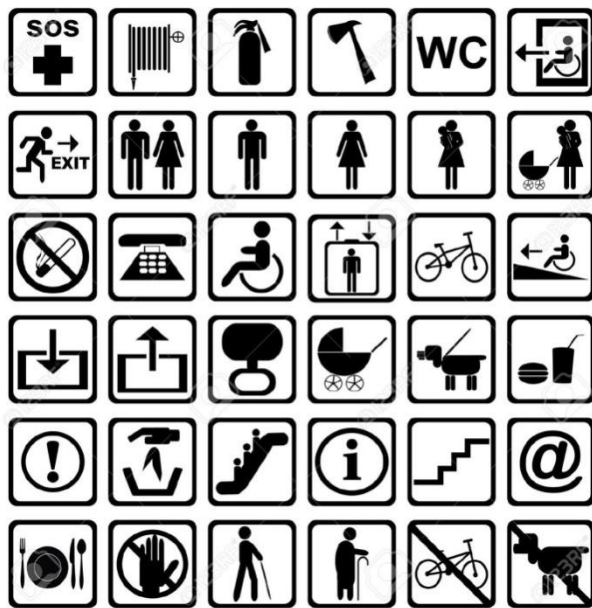
Au début de ses cours, l'encadreur devrait exécuter quelques animations lui-même. Après il désigne des élèves-maîtres et établit des listes hebdomadaires d'"animateurs". Il trouvera toujours un temps pour évaluer la série d'animations d'une semaine, et toujours dans la perspective de leur éventuelle application dans les écoles : former des lettres avec le corps etc.

Annexes à la partie I

Les systèmes d'écriture

Les systèmes d'écriture utilisés par l'humanité sont d'une variété presque inimaginable. Pour apprécier les atouts du système ou des systèmes d'écriture que nous utilisons au Niger nous devrions nous familiariser avec les principes de base selon lesquels on peut fixer ou coder des unités d'une langue orale. Certains systèmes datent de la nuit des temps, d'autres sont des créations très récentes. Les principes de base, cependant, sont restés relativement stables à travers les siècles et les millénaires. C'est ainsi que nous avons les systèmes suivants :

Systèmes idéogrammiques et glottographiques



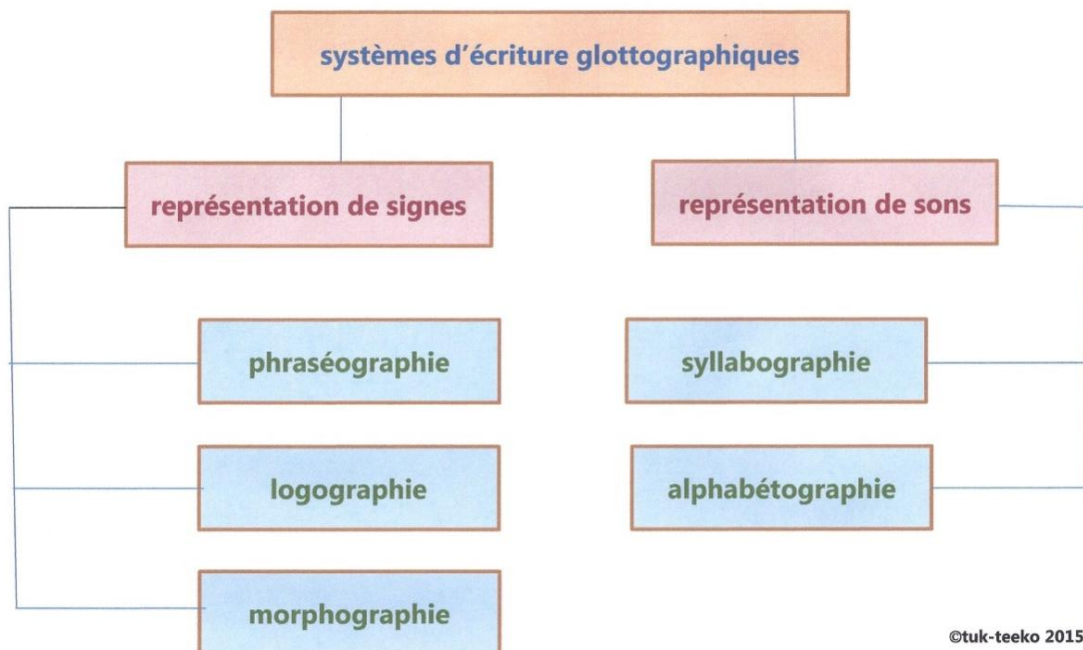
Tout en simplifiant l'énorme complexité des écritures nous pouvons distinguer deux grandes catégories, (1) les systèmes d'écriture idéogrammiques et (2) les systèmes glottographiques. Les **systèmes idéogrammiques** utilisent des images ou symboles pour représenter des concepts qui ne sont pas liés à une langue particulière. Un panneau comme celui qui montre un mouton veut dire : « Sortie de moutons » ou « Attention, des moutons peuvent traverser la route ! » Une personne hausaphone lirait « Fitowarraguna » ou bien « Raguna na fitowardaga nan ». Ci-dessus des éléments d'un système idéogrammique pratiquement universel. La plupart de ces signes sont immédiatement



compréhensibles ou reconnaissables même hors contexte, d'autres deviennent compréhensibles dès qu'on les aperçoit là où ils ont été placés.

Les **systèmes glottographiques**, par contre, représentent des unités d'une langue particulière, des unités de tailles très différentes allant selon leur « granularité » de phrases entières (ou de combinaisons de plusieurs mots) comme dans certains systèmes de sténographie jusqu'à la représentation d'un seul phonème ou son de la langue en cas. Quand on parle de la granularité d'un système, on se réfère à son plus petit élément.

Le schéma ci-dessous montre les systèmes d'écriture glottographiques. Le système d'écriture utilisé dans nos écoles est alphabétographique. La granularité est la lettre ou le graphème qui représente un son ou phonème.



Les systèmes alphabétiques



L'invention de l'écriture alphabétique signifie une grande économie face aux idéogrammes de l'écriture égyptienne ou à l'écriture chinoise (à gauche : **de** = 'vertu') ou japonaise. L'écriture alphabétique ne représente pas un mot ou une idée comme une image, elle se base plutôt sur la structure phonétique et phonologique de la langue. Une écriture basée sur des correspondances entre des sons et des lettres représente le degré le plus abstrait dans le développement des systèmes de l'écriture. Elle essaie de mettre en relation un élément graphique avec un élément acoustique du langage parlé reconnaissable comme tel.

Ce que l'on doit apprendre pour pouvoir lire et écrire, c'est la relation entre des sons et des lettres ou — en d'autres termes — entre des phonèmes et des graphèmes. Nous pouvons comprendre un **phonème** comme l'unité minimale du parler qui a la capacité de distinguer des significations. Par exemple, les mots

fr**i**te fr**e**t fr**O**tte

sonnent parfaitement de façon identique à les écouter — à l'exception des voyelles. Dans ce cas, il s'agit de trois **phonèmes** vocaliques qui distinguent les significations des mots. Voyons encore un autre exemple :

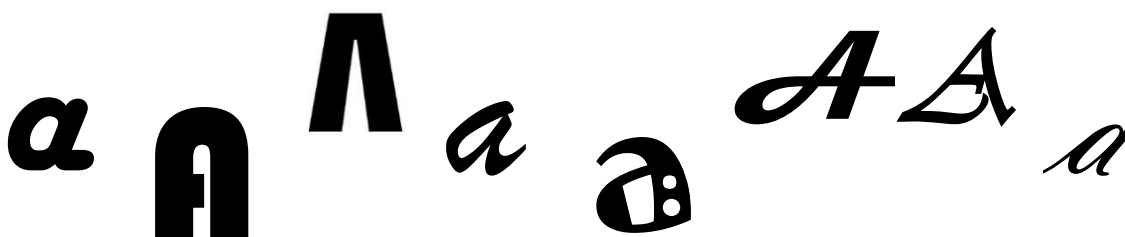
masse **ch**asse **b**asse **t**asse **f**asse **l**asse **r**ace **n**asse **C**asse

Icili, c'est des phonèmes consonantiques qui distinguent les significations des mots. Exemple du hausa :

ku**k**a ku**l**a ku**z**a ku**b**a ku**w**a ku**s**a ku**r**a ku**n**a ku**m**a
 plainte suivi étain serrure aussi proche hyène vous ensuite

Chaque langue dispose d'un inventaire limité de phonèmes et leur nombre varie d'une langue à l'autre. Le phonème en tant que tel est un élément abstrait d'une langue qui peut se réaliser de différentes manières. Les réalisations individuelles d'un phonème qui varient d'une personne à une autre et selon leur position à l'intérieur du mot, sont appelées **allophones**.

Un **graphème** est la représentation graphique d'un phonème. Comme le **phonème**, le graphème en tant que tel est aussi un élément abstrait, dans ce cas, du système d'écriture. Les graphèmes se réalisent grâce à la production des **allographes** : des majuscules, des minuscules, des cursives, des manuscrites, enfin, avec n'importe quelle production individuelle d'un graphème. Dans les exemples, la troisième lettre est facilement reconnaissable comme la « a » emblématique de Samsung ou de KIA.



L'idéal serait, dans n'importe quel alphabet, que chaque phonème ait un seul graphème qui lui corresponde. Dans ce sens, par exemple, il y avait une correspondance assez bonne entre l'alphabet latin et le système phonologique de la langue latine. La majorité des écritures alphabétiques en usage de nos jours se base sur les 26 lettres de l'alphabet latin ; c'est aussi le cas avec certaines autres langues. Cependant, dans beaucoup de langues qui utilisent l'alphabet latin il se pose des difficultés pour capter et reproduire de manière adéquate leurs nombres plus élevés de phonèmes. Pour résoudre ces problèmes, de différentes stratégies sont développées, comme par exemple l'usage de **signes diacritiques** avec certaines lettres :

allemand **ö**

suédois **å**

espagnol **ñ**

Dans d'autres cas on introduit des **ligatures**, c'est-à-dire on lie des lettres pour former un caractère unique :

allemand s+z = **ß**

français o+e = **œ**

On fait aussi usage de combinaisons de lettres appelées graphèmes composés

français **ch**

espagnol **ch**

Les problèmes de l'alphabet latin sont nombreux en ce qui concerne la représentation écrite des langues pour lesquelles il est utilisé. Pour écrire les langues africaines on se sert aussi de l'alphabet latin en utilisant une forme modifiée de quelques lettres provenant normalement de l'alphabet phonétique international en évitant ainsi les problèmes constatés dans l'écriture des langues européennes :

ɖ	ɓ	ƙ
ɣ	ŋ	ɲ
ʀ	ɟ	ʦ
ɛ̃	ã	ʏ
ɔ̃	ʀ	ɖ
ɓ	ɲ	ɲ



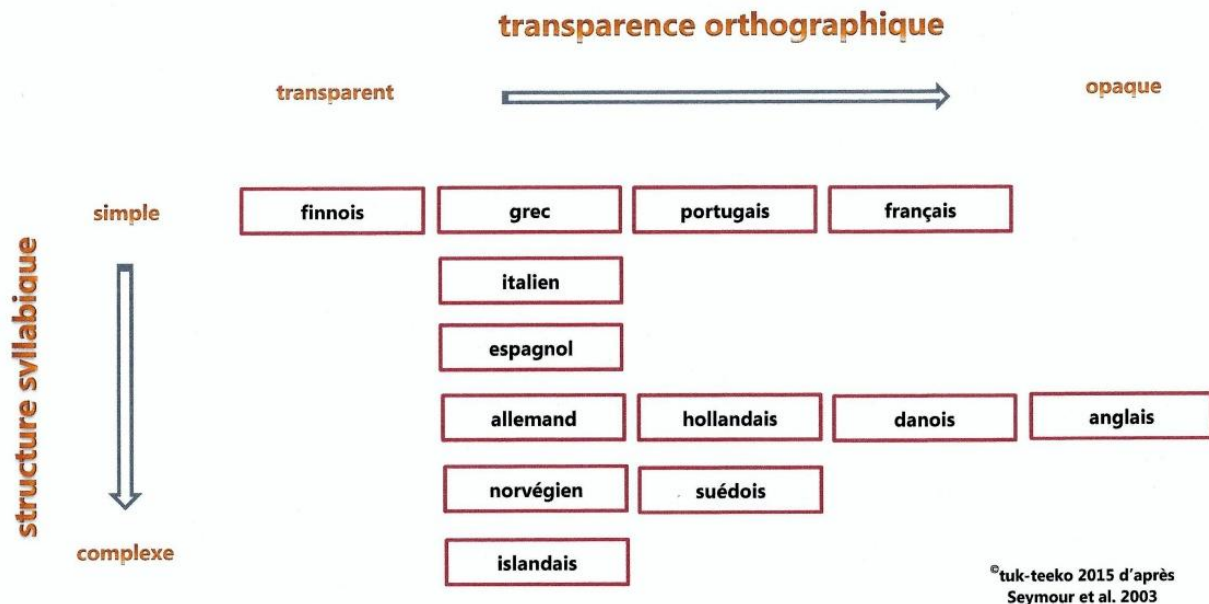
Orthographes transparentes et opaques

Les systèmes d'écriture européens sont des systèmes alphabétiques mais nous avons constaté déjà qu'ils montrent des grandes différences en ce qui concerne la clarté, absence d'ambiguïté ou transparence de leurs orthographes ce qui mène dans un certain nombre de cas à des problèmes d'apprentissage de la lecture. Ce qu'on appelle transparent, ambiguë ou opaque c'est le rapport entre la phonologie et l'orthographe d'une langue.



Entre 2001 et 2003, Philip H. K. **Seymour**, psychologue à l'université de Dundee, Ecosse, a mené avec des collègues des recherches sur l'acquisition de la lecture ou littératie dans la « phase de fondation » (foundation phase) par des enfants du CI ou en première année en 13 langues européennes (voir schéma ci-dessous). Dans la plupart des cas, les enfants deviennent des lecteurs courants et corrects avant la fin de l'année scolaire. Les langues portugaise, danoise, anglaise et française. Une analyse très détaillé des résultats laisse les chercheurs conclure qu'il s'agit de différences fondamentales d'abord entre les langues en ce qui concerne la structure syllabique simple ou complexe et ensuite entre les orthographes en ce qui concerne leur transparence ou opacité.

Dans cette logique, un enfant atteindrait assez vite un bon niveau de lecture si sa langue montre une structure syllabique simple et si l'orthographe de la langue est transparente. Par contre, si la structure syllabique de la langue est complexe et l'orthographe opaque, l'enfant aura besoin de plus de temps pour atteindre ce même niveau. Le schéma suivant classe les langues soumises au test de lecture selon la complexité de leur structure syllabique et la transparence de leur orthographe : On y apprécie la langue finnoise avec une structure syllabique simple et une orthographe d'une transparence extrême. L'anglais par contre montre une structure syllabique relativement complexe



avec une orthographe très opaque suivi par le danois et le français en ce qui concerne la transparence de l'orthographe.

Pour écrire les langues nationales du Niger, nous utilisons trois systèmes d'écriture alphabétographiques très différents, l'alphabet arabe version ajami, l'alphabet latin, qui s'utilise aussi pour écrire le français, et le tfinagh exclusivement utilisé par les Touaregs pour écrire le tamajaq. Les orthographes sont d'une grande transparence comparable à la finnoise.

Le système éducatif du Niger prévoit l'apprentissage de la lecture en langues nationales. Cela signifie pour les enfants qu'ils acquerront au CI-CP dans leur langue maternelle une compréhension du système alphabétique et une compétence lectrice qui servira d'excellente base pour affronter les opacités de l'orthographe de la langue étrangère et seconde qui est le français.

II. La mise en application *pratique* des modules

1. Les modules dans les programmes de formation initiale

Une mission centrale de l'école est d'apprendre à lire et à écrire pour pouvoir lire et écrire pour apprendre. Cette mission consiste à développer les compétences de base pour maîtriser

1. la compréhension orale
2. l'expression orale
3. le code
4. la compréhension écrite et
5. l'expression écrite

et ceci en L1 et en L2 pour les 4 niveaux concernés et considérés comme essentiels pour la construction et la consolidation de ces compétences.

Les enseignants des programmes d'éducation bilingue et leurs formateurs sont les agents de mise en œuvre de cette mission. L'acquisition des ressources nécessaires pour faire construire ces compétences chez les élèves constitue donc une partie incontournable des programmes de formation initiale.

Instituteur

SS	AB	SO	UF1	SP	RC	SO	UF2	SP	RC	SO	UF3	SP	RC	SR	RC	EF
1 s	9s	1s	2s	1s	1s	1s	2s	2s	1s	1s	2s	2s	1s	6s	1s	1s

Instituteur adjoint : *Première année*

SS	AB	SO	UF1	SP
1s	24s	1s	3s	2s

Instituteur adjoint : *Deuxième année*

RC	SO	UF2	SP	RC	SO	UF3	SP	RC	SR	RC	EF
2s	1s	4s	2s	1s	1s	4s	2s	1s	10s	3s	1s

AB : Apprentissages de Base • SO : Stage d'Observation • UF : Unité de Formation • SS : Stage de Sensibilisation • SP : Stage Pratique guidé • RC : Renforcement/Consolidation • SR : Stage en Responsabilité • EF : Evaluation Finale • s : semaine

Le module CI-CP sera dispensé en grande partie, à 75 %, dans UF1. Des consignes seront données aux apprenants élèves maîtres pour faire des exercices et observations pendant le stage pratique guidé - à exploiter à la suite dans le cadre RC Renforcement / Consolidation.

De la même façon, le module CE sera dispensé à 75 % dans le cadre de l'UF2. Des exercices et observations seront faits pendant le stage qui suit et exploités en RC.

2. Les instructions officielles

Le seul document officiel qui offre des instructions à propos de la construction des compétences de la lecture et de l'écriture est celui de l'INDRAP : les **Programmes de l'Enseignement du Premier degré** de 1988 réimprimé en 2013 où les pages dédiées aux langues nationales s'adressent aux

enseignants des écoles expérimentales qui utilisaient aussi les L1 en tant que langue d'enseignement pendant les 3 premières années mais seulement en tant que matière à partir de la 4^{ème} année.

Matières	CI	CP	CE1	CE2
Langage = pratique orale de la langue	maîtriser effectivement sa propre langue			
Elocution = exploitation des textes			s'exprimer dans un langage correct et précis	
Écriture	utiliser aisément toutes les formes d'écriture reproduire correctement et lisiblement tous les éléments de la graphie			
	maîtriser la graphie des lettres minuscules en écriture scripte	maîtriser l'écriture cursive des lettres minuscules et l'écriture scripte des majuscules	pouvoir écrire vite et bien	
Lecture	pratiquer la lecture globale naturelle reconnaître les phases clés, les mots, syllabes et lettres	consolider l'acquisition des mécanismes de la lecture perfectionner la lecture naturelle	maîtriser la lecture courante naturelle	pratiquer la lecture courante naturelle exploiter les textes en vue d'acquérir de nouvelles structure et éléments lexicaux
Grammaire-Orthographe			découvrir la nature des constituants de la phrase simple acquérir et utiliser les règles d'orthographe et d'écriture	connaître les fonctions et la morphologie des constituants de la phrase simple connaître le système verbal
Expression écrite			exprimer clairement et correctement ses idées et ses sentiments par écrit	
Rédaction¹				exprimer clairement et correctement par écrit ses idées et ses sentiments dans un style correct

¹ « En troisième année, on parle plutôt d'expression écrite ; ce n'est qu'en 4^e, 5^e et 6^e année qu'on parlera de rédaction proprement dite. »

3. Comment organiser la formation pour les objectifs généraux et les objectifs spécifiques

Les modules CP-CI et CE1-CE2 décrivent de manière très exhaustive toutes les connaissances dont idéalement un enseignant devrait disposer pour enseigner de manière approfondie et efficace à lire et à écrire à ses élèves. L'encadreur dispose ainsi d'un outil qui lui permet d'avoir une vue d'ensemble de tout ce qu'implique de fait cet enseignement. Les modules sont ainsi pour lui une source dans laquelle il peut puiser pour alimenter ses cours de formation des élèves maîtres. Le « menu » proposé dans les modules est cependant très copieux. Dans la présente partie *pratique* du guide, nous procédons de la manière suivante :

1. Nous définissons les parties *indispensables* que les encadreurs *doivent* travailler avec les élèves maîtres et proposons une suite chronologique à adopter et des matériaux à utiliser et/ou à créer pour réaliser ces parties
2. A chaque fois, nous proposons des *approfondissements* que les encadreurs peuvent aborder si le temps le permet ou si les élèves maîtres le demandent.

Rappelons (voir point 1 ci-dessus) que le module CI-CP doit être traité pour l'essentiel dans l'UF1, celui du CE1-CE2 dans l'UF 2. Nous les traitons donc séparément, d'abord le premier puis le deuxième. Le temps à disposition est très court : il faut donc se limiter à l'essentiel. C'est ce que proposons de faire dans les lignes qui suivent.

Nous pensons qu'il est préférable et productif et de travailler les différentes composantes en parallèle en langue nationale (L1) et langue étrangère (L2). Pour montrer comment procéder, nous proposons deux tableaux synoptiques qui résument le programme de travail qui est détaillé par la suite. Insistons sur le fait que le travail sur les deux modules est précédé d'une introduction générale

*Tableau synoptique de la formation des élèves maîtres pour l'UF1 –
Module pour l'enseignement de la lecture et écriture au CI-CP*

Enseignement de la lecture et de l'écriture en langue nationale	Introduction de la langue étrangère
<i>Objectif général : Développement de la compréhension et de l'expression orales en L1</i>	<i>Objectif général : Savoir développer la compréhension et l'expression orales</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Savoir enseigner à écouter et à comprendre des textes oraux simples en L1 2. Savoir enseigner à produire oralement des textes simples en L1 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Savoir enseigner à écouter et comprendre des textes simples oraux en L2 4. Savoir enseigner à produire oralement des phrases, de brefs échanges ou des textes simples en L2
<i>Objectif général : savoir développer la connaissance du code en L1</i>	<i>Objectif général : Savoir développer la connaissance du code en L2 (CP)</i>

<p>5. Savoir enseigner à identifier un son en L1</p> <p>6. Savoir enseigner la ou les lettres qui font le son</p> <p>7. Savoir enseigner à identifier (décodage et encodage) là où les lettres qui font le son dans les syllabes et les mots</p> <p>8. Savoir enseigner à lire des syllabes, des mots, des phrases et des petits textes avec les lettres connues</p> <p>9. Savoir enseigner à écrire des lettres, puis des syllabes, des mots et des phrases avec les lettres connues.</p> <p>10. Savoir enseigner à reconnaître des mots comme un tout</p>	<p>11. Savoir enseigner à identifier des syllabes et des sons dans des mots en L2 (conscience phonologique)</p> <p>12. Savoir enseigner à identifier la/les lettre/s qui font le son dans des syllabes et des mots de la L2 (relations grapho-phonologiques)</p> <p>13. Savoir enseigner à lire et à écrire des syllabes, des mots et des phrases avec les lettres connues en L2</p>
<i>Objectif général : savoir développer la compréhension et la production de textes écrits</i>	<i>Objectif général : Savoir développer la compréhension et la production écrite en L2</i>
<p>14. Savoir développer chez les élèves la culture de l'écrit</p> <p>15. Savoir enseigner à lire, à comprendre et à exploiter un texte écrit</p> <p>16. Savoir enseigner à rédiger des textes</p>	<p>17. Savoir enseigner à lire, à comprendre et à exploiter un texte écrit</p> <p>18. Savoir enseigner à rédiger/produire des textes simples</p>

*Tableau synoptique de la formation des élèves maîtres pour l'UF2 –
Module pour l'enseignement de la lecture et écriture au CE1-CE2*

Enseignement de la lecture et de l'écriture en langue nationale	Enseignement de la lecture et de l'écriture en langue étrangère
<i>Objectif Général : savoir concevoir des outils de consolidation des acquis antérieurs en L1 et en L2</i>	
19. Savoir élaborer des situations d'intégration (expression orale, encodage/décodage, lecture et écriture) en L1 et en L2	
<i>Objectif général : savoir enseigner l'expression orale à travers des genres oraux : jeux de rôle, dialogues, débats, lecture à haute voix</i>	<i>Objectif général: savoir développer la compréhension et l'expression orales en L2</i>
20. Savoir concevoir, conduire et évaluer une séquence d'enseignement de l'oral adaptée au CE	<p>21. Savoir enseigner à écouter et à comprendre des textes oraux variés</p> <p>22. Savoir enseigner à produire des textes oraux variés en L2</p>
<i>Objectif général : savoir enseigner le code au CE sur la base des acquis du CI et CP</i>	<i>Objectif général : savoir approfondir et développer la connaissance du code en L2</i>

<p>23. Savoir développer la lecture rapide et la lecture silencieuse</p> <p>24. Savoir enseigner à reconnaître et à utiliser les différents types de phrases (CE2)</p>	<p>25. Savoir enseigner ou consolider la reconnaissance des lettres ou groupes de lettres spécifiques de L2 et les sons qu'ils font, notamment les sons n'existant pas en L1</p> <p>26. Savoir enseigner que le même son en L2 peut être représenté par plusieurs lettres ou groupes de lettres</p> <p>27. Savoir enseigner à reconnaître des mots fréquents et brefs immédiatement (ex. : « est » ; acquisition globale)</p> <p>28. Savoir enseigner à écrire des mots et des phrases en L2 en tenant compte de premiers rudiments d'orthographe et de conjugaison</p>
<p><i>Objectif général : Savoir enseigner la lecture comme compréhension de textes</i></p>	<p><i>Objectif général : Savoir développer la compréhension et la production écrite en L2</i></p>
<p>29. Savoir dégager les principales caractéristiques de différents genres de textes en vue de l'utilisation d'une séquence d'enseignement</p> <p>30. Savoir conduire la lecture active</p> <p>31. Savoir développer la lecture expressive et la récitation</p> <p>32. Savoir enseigner à enrichir la compréhension des textes lus</p> <p>33. Savoir conduire une lecture silencieuse outillée</p>	<p>34. Savoir enseigner à lire un texte simple en L2</p> <p>35. Savoir enseigner à rédiger/produire à partir d'un modèle donné en L2.</p>
<p><i>Objectif général : savoir enseigner la production de différents genres de textes</i></p>	
<p>36. Savoir enseigner comment produire des textes narratifs</p> <p>37. Savoir enseigner comment produire des textes descriptifs, argumentatifs, explicatifs, informatifs, procéduraux</p>	

4. Module pour l'enseignement de la lecture et écriture au CI-CP

4.1. Introduction générale aux modules CI-CP et CE1-CE2

Une introduction générale aux modules C1CP et CE1-CE2 précède le travail concrets sur les modules. Dans cette introduction, il s'agit d'abord pour les encadreurs de présenter aux élèves maîtres les principes qui sont à la base du travail sur l'enseignement de la lecture et l'écriture et qui se trouvent dans les textes officiels et les manuels. Cetravailcomprendtroisparties en interaction :

1. *Travailler sur l'oral comme préparation à la lecture et l'écriture* : avant de travailler le code, il s'agit toujours de mettre les élèves dans un bain de langage oral en leur faisant écouter des textes et produire des textes à partir d'image ou de souvenir ou autres. Ceci développe leur capacité de parler, enrichit leur vocabulaire, leur permet d'accéder à un langage plus formel utilisé à l'école. Ces textes sont ensuite la base du travail : une phrase puis des mots sont utilisés pour travailler le code
2. *Travailler le code* : il s'agit de permettre aux élèves de connaître les phonèmes de sa langue et de les mettre en correspondances avec les graphèmes de l'écriture ; puis, sur cette base, de lire des syllabes, des mots, des phrases et des textes
3. *Travailler la lecture et l'écriture de textes* : il s'agit de mettre dès le début des élèves dans une culture de l'écrit et de leur faire lire (éventuellement faire suivre la lecture à haute voix) des textes et de leur faire produire (éventuellement faire dicter) des textes pour que les élèves comprennent vite à quoi sert l'écriture.

L'encadreur présente ces parties aux élèves maîtres, *sur la base de l'objectif général du mini-module introductif* (p. 7ss)

1. structure globale des modules en trois parties (voir objectif spécifique mini-module introductif 1, p. 8 : « Définir et comprendre les principaux aspects de l'apprentissage de la lecture-écriture »)
2. extraits des textes officiels (voir objectif spécifique mini-module introductif 2, p. 9 « Connaître la place de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans le curriculum nigérien »)

A cela s'ajoute une réflexion générale sur l'évaluation qui doit être abordée pour chaque objectif spécifique, avec des possibilités de remédiation.

4.2. Enseignement de la lecture et de l'écriture en langue nationale

I. Objectif général : Développement de la compréhension et de l'expression orales en L1 (p. 12ss)

Dans leur langue nationale, les apprenants ont des acquis qui leur permettent de s'exprimer aisément de façon quasiment naturelle. A l'école, le contexte devient formel. Ainsi, les apprenants doivent s'habituer à parler dans un contexte formel, différent de leurs habitudes. C'est pourquoi, l'encadreur de l'ENI doit amener les élèves-maîtres à s'approprier les différentes techniques d'enseignement de l'écoute et de la compréhension orale. Les élèves-maîtres doivent aussi être en mesure de proposer des situations adaptées pour faire produire oralement par les élèves des textes simples. Ce travail avec les élèves doit être quotidien ; il prend peu de temps (3 – 10 minutes).

On mettra l'accent sur deux types de situations que les élèves maîtres doivent connaître pour les pratiques avec leurs futurs élèves.

I.1. Savoir enseigner à écouter et à comprendre des textes oraux simples (p. 12). Il s'agit de montrer aux élèves maîtres qu'il est important que leurs élèves entendent régulièrement des textes monologiques à haute voix (une petite narration, une explication, un petit poème) dont l'enseignant contrôlera la compréhension. Il est important de varier les genres de texte.

I.2. Savoir enseigner à produire oralement des textes simples (p. 13). Les élèves maîtres doivent permettre à leurs élèves d'apprendre à produire un petit texte devant la classe : décrire des images du

livre de lecture, raconter l'histoire entendue, expliquer comment ils jouent un jeu, etc. Il faut là aussi varier les types ou genres de texte. On peut éventuellement enregistrer les élèves.

Lors de la formation, on demandera aux élèves maîtres d'énumérer des situations dans lesquelles on peut mettre les élèves. Des moyens techniques peuvent être utilisés pour enregistrer les élèves (téléphone portable) : ceci met les élèves dans une situation plus formelle et leur permet de s'écouter mutuellement et de discuter de leur performance.

II. Objectif général : développement de la connaissance du code (pp. 14ss)

La connaissance du code est un élément clé dans l'apprentissage de la lecture. Les enfants doivent faire la découverte du fait que les lettres codent des sons. Pour cela, les activités menées sur l'oral servent de base à celles menées dans le traitement de l'écrit, et plus particulièrement au travail sur le code. Un travail préalable, à l'oral, de repérage de la rime, de découpage des mots en syllabes d'abord, puis en sons, vient donc soutenir et renforcer les activités sur l'identification du son. Parallèlement, l'entrée dans le monde de l'écrit passe par l'enseignement de la découverte des lettres de l'alphabet. C'est sur cette base que l'encadreur de l'ENI doit amener les élèves-maîtres à s'approprier les techniques d'enseignement du code en proposant un enchaînement rapide d'activités spécifiques, à pouvoir les évaluer et à remédier aux difficultés rencontrées par les élèves. A ce niveau, des activités spécifiques de traitement du code sont nécessaires : elles sont systématiques, répétitives et cumulatives (étapes 1-3) : l'enseignement d'une nouvelle lettre ou de nouvelles lettres prend appui et se combine avec les lettres précédemment enseignées dans des démarches pour exercer la lecture et l'écriture des syllabes, des mots, des phrases et des petits textes adaptés aux niveaux des élèves (étapes 4-5).

Dans le travail avec les élèves maîtres, les encadreurs se concentreront sur les objectifs spécifiques II.3 à II. 7 (pp. 16 à 19) ; ils ajouteront l'objectif spécifique II. 10 (p. 20) et éventuellement, l'objectif spécifique II.2 (p. 15). Les autres objectifs spécifiques peuvent être ajoutés de temps en temps si le temps le permet.

Les 5 étapes décrites dans les objectifs spécifiques II.3 à II.7 sont fondamentales. Il faut avancer le plus vite possible dans l'apprentissage des sons et des lettres pour arriver assez vite à un stock suffisant de lettres connus pour pouvoir « déchiffrer » des textes (rappelons que si on connaît 50% des lettres d'un texte avec un contenu simple, on peut le lire). Cette rapidité permet ensuite de revenir sur les sons et les lettres et d'approfondir leur connaissance.

Les étapes présentées ci-dessous doivent être réalisées quotidiennement. La dernière étape notamment (écrire des lettres, syllabes et mots) doit être toujours réalisées.

Etape 1 : II.3. Savoir enseigner à identifier un son en L1 (p. 16). Il est important que les élèves maîtres connaissent une gamme d'activités qui permettent de travailler sur l'identification d'un son (voir la boîte à outil à ce propos). Il est important que les activités d'identification de sons se fassent d'abord exclusivement à l'oral.

Etape 2 : II.4. Savoir enseigner la ou les lettres qui font le son (p. 17). Il existe là aussi de nombreuses activités et jeux pour travailler les lettres qui font les sons. Les élèves maîtres doivent les connaître et discuter leur avantages et désavantages.

Etape 3 : II.5. Savoir enseigner à identifier (décodage et encodage) la ou les lettres qui font le son dans les syllabes et les mots (p. 17). Les élèves maîtres doivent avoir à disposition (éventuellement les créer, ou du moins connaître et pouvoir les utiliser au tableau noir) des listes de syllabes et de mots. Les élèves maîtres doivent savoir amener les élèves à reconnaître la lettre et le son dans les

syllabes, mais aussi à réaliser le tracé des lettres. L’affichage en classe doit être une pratique régulière.

Etape 4 : II. 6. Savoir enseigner à lire des syllabes, des mots, des phrases et des petits textes avec les lettres connues (p. 18). Il s’agit non plus de reconnaître une lettre ou de combiner des syllabes, mais de lire les syllabes et les mots. Des activités de combinaison de syllabes doivent être connues par les élèves maîtres pour passer du son à la syllabe et à la lettre. De petits textes doivent pouvoir être lus (c’est possible si 50% des lettres sont connues et que le texte se réfère à une réalité familière).

Etape 5 : II. 7. Savoir enseigner à écrire des lettres, puis des syllabes, des mots et des phrases avec les lettres connues (p. 18). Les élèves maîtres doivent connaître plusieurs manières de mettre les élèves dans des activités d’écriture. Il est très important que dans la classe il y ait toujours un affichage des lettres et des syllabes travaillées pour que les élèves puissent s’y référer. Copier des mots et des textes sous différentes formes est une technique que les élèves maîtres doivent également connaître et savoir pratiquer.

A côté de ces 5 étapes qui permettent une entrée systématique dans la maîtrise du code, il est important de travailler également sur la reconnaissance immédiate de mots, sans passer par le décodage lettres-sons.

II.10. Savoir enseigner à reconnaître des mots comme un tout (p. 20). Il s’agit d’établir une liste de mots très fréquents que les élèves doivent pouvoir reconnaître immédiatement. Cette liste dépend en partie des langues. Les élèves maîtres établissent une liste en fonction de leur langue et du contexte où ils travaillent. Ces mots sont appris et affichés dans la classe. Les élèves maîtres doivent apprendre d’y faire régulièrement référence. L’un des mots que chaque élève doit reconnaître est son propre prénom, et éventuellement celui de certains de ses camarades.

Il est éventuellement utile aussi de consacrer du travail à l’apprentissage de l’alphabet. Certaines études montrent que ce travail soutient l’apprentissage du code. On peut donc travailler l’objectif spécifique II.2.

II.2. Savoir enseigner à identifier les lettres de l’alphabet (p. 16). Il faut de toute façon que chaque élève maître ait un alphabet de la langue 1 qu’il enseigne, avec des minuscules et des majuscules, dans sa salle de classe. De nombreuses activités existent pour travailler les lettres de l’alphabet. Notons qu’on peut coupler cet apprentissage avec les étiquettes des prénoms.

III Objectif général : savoir développer la compréhension et la production de textes écrits (pp. 21ss)

Apprendre à lire n’a de sens pour l’apprenant que si la lecture a du sens. Il faut donc l’intéresser aux textes écrits en lui montrant à quoi ils servent. L’enfant a un lexique relativement suffisant pour s’exprimer oralement. Mais des efforts particuliers doivent être fournis pour structurer le langage écrit dans le respect de ses différentes composantes tout en l’enrichissant. L’élève-maître doit aussi élaborer des outils adaptés pour susciter chez les apprenants le goût de l’écrit, pouvoir l’évaluer et remédier aux différentes difficultés.

Trois objectifs spécifiques sont au cœur du travail sur ce troisième objectif général :

1. Savoir développer chez les élèves la culture de l’écrit
2. Savoir enseigner à lire, à comprendre et à exploiter un texte écrit
3. Savoir enseigner à rédiger des textes

III.1. Savoir développer chez les élèves la culture de l'écrit (p. 22). Les élèves maîtres doivent être très attentifs au fait que la culture de l'écrit soit fortement présente à l'école et plus particulièrement dans leur salle de classe. Ceci peut se faire sous différentes formes que les élèves maîtres doivent connaître et discuter : affichage (voir les remarques faites au fur et à mesure dans les précédents objectifs spécifiques : lettres, syllabes, noms des élèves, mots à connaître ; à quoi peuvent s'ajouter des affichettes diverses, des illustrations avec du textes, etc.) mais aussi, dans la mesure où les moyens le permettent, des manuels, des albums, des livres.

III. 2. Savoir enseigner à lire, à comprendre et à exploiter un texte écrit (p. 22). Les élèves maîtres doivent savoir que comprendre un texte est loin d'être simple ; ils doivent savoir qu'ils doivent enseigner à leurs élèves à comprendre un texte. Les élèves maîtres doivent apprendre à mettre en œuvre deux démarches pour enseigner à comprendre des textes :

1. Première démarche pour enseigner à comprendre un texte : travailler de manière approfondi sur des textes pour permettre à *chaque* élève de les comprendre à travers une démarche pas à pas et des ateliers qui approfondissent la compréhension des textes. Pour ce travail approfondi, les élèves maîtres doivent connaître des exemples de séquences de lecture et compréhension et des techniques diverses afin de garantir la compréhension d'un texte. Des séquences didactiques et une boîte à outils pour ce faire doivent être mises à disposition des élèves maîtres par les encadreurs. Ces textes peuvent être lus par les enseignants, puis ensuite par les élèves. Des lectures répétées des textes permettent de les approfondir et d'apprendre à comprendre ;
2. Deuxième démarche pour enseigner à comprendre un texte : faire une lecture quotidienne, éventuellement répétitive, de textes à la portée des élèves : les manuels de lecture, mais plus encore des recueil de textes doivent être à la disposition des élèves maîtres pour des lectures à haute voix, mais si possible aussi de plus en plus à disposition des élèves. A défaut, les textes peuvent être écrits au tableau noir.

Il faut varier les genres à lire (ou à entendre pour comprendre) : ceci contribue chez les élèves à construire une représentation précise de ce qu'est « lire un texte ».

III.3. Savoir enseigner à rédiger des textes (p. 22). Les élèves maîtres doivent savoir imaginer différentes situations de production de textes de différents genres. Au début, la rédaction se fait essentiellement sous la forme de dictée à l'enseignant, les élèves ne maîtrisant pas suffisamment l'encodage pour écrire. Les textes rédigés par les élèves constituent des textes de références qui sont affichés dans la classe et auxquels les élèves peuvent se référer, qui peuvent être lus et relus par les élèves.

4.3. Introduction de la langue étrangère

Au CI-CP, il ne s'agit pas encore véritablement d'introduire systématiquement la lecture et l'écriture en langue étrangère. Quelques premiers pas prudents seulement sont faits dans ce sens. L'accent principal est donc mis sur le travail en compréhension et production orales et en compréhension de textes écrits. Les élèves maîtres sont formés dans ce sens.

IV Objectif général : Savoir développer la compréhension et l'expression orales (pp. 26ss)

A l'oral, dans la langue étrangère, les acquis de la première langue sont des socles qui déterminent les apprentissages de la deuxième langue. Il est donc important de tenir compte de l'état réel des savoirs et savoir-faire des élèves en L1, pour entamer les activités d'enseignement/apprentissage de la L2. L'encadreur de l'ENI doit conduire les élèves-maîtres à mobiliser les acquis de la L1 pour construire les activités d'enseignement/apprentissage de la L2 dans l'écoute et la compréhension et

dans l'expression à l'oral et pour produire des outils d'évaluation et les utiliser pour vérifier et consolider leur capacité à repérer les obstacles à l'apprentissage de la L2, à les analyser pour apporter des solutions. Notons qu'au CI, il n'y a pas de travail sur le code. Le travail ne commence qu'au CP, et de manière très lente et prudente.

Les objectifs spécifiques ressemblent à ceux pour la langue nationale, mais il s'agit pas de textes du même niveau. Les élèves maîtres doivent apprendre à les adapter et à utiliser des structures langagières et des situations de communication très simples.

IV.1 Savoir enseigner à écouter et comprendre des textes simples oraux en L2 (p. 24). Les élèves maîtres doivent avoir à disposition des textes simples à lire, à faire écouter à répétition pour que les élèves apprennent à comprendre une langue qui leur est étrangère (du moins en grande partie). L'enseignement se fait bien sûr en langue étrangère, mais on peut sans autre passer de la langue étrangère à la langue nationale. L

IV.2. Savoir enseigner à produire oralement des phrases, de brefs échanges ou des textes simples en L2 (p. 25). Les élèves maîtres doivent savoir utiliser des images en lien avec les familles de situations pour faire produire aux élèves des phrases et des brefs échanges. Le livre de lecture du CI contient de telles situations problème. Ils doivent savoir mettre en scène de brefs dialogues en classe.

V. Objectif général : Savoir développer la connaissance du code en L2 (au CP) (pp. 27ss)

L'apprenant découvre le monde de l'écrit de la L2. Ainsi les activités menées dans le traitement de l'oral de la L1 et de l'écrit de la L2 doivent servir de prérequis pour aborder la connaissance du code de la L2. L'encadreur de l'ENI doit donc donner aux élèves-maîtres des outils pédagogiques adéquats pour enseigner aux élèves la connaissance des différents aspects du code en L2 et prendre en charge les activités d'évaluation et de remédiation, notamment en lien avec les différentes interférences.

V.1. Savoir enseigner à identifier des syllabes et des sons dans des mots en L2 (conscience phonologique) (p. 27). Les élèves commencent à travailler sur l'identification de sons en L2. Ceci n'est pas facile dans la mesure où les sons ne sont pas nécessairement les mêmes. Les élèves maîtres doivent avoir à disposition un tableau comparatif des sons en L2 et en L1 (langue nationale). Les activités pour isoler les sons sont les mêmes que ceux pratiqués pour la langue nationale (voir II.3., étape 1).

V.2. Savoir enseigner à identifier la/les lettre/s qui font le son dans des syllabes et des mots de la L2 (relations grapho-phonologiques) (p. 28). Les élèves ont déjà acquis le principe de la correspondance grapho-phonologique dans leur langue nationale qu'ils peuvent en partie transposer. Le problème principal provient du fait que l'orthographe française, contrairement à celle des langues nationales, n'est pas transparente. Les élèves maîtres doivent donc être très conscients du fait qu'à un même son peuvent correspondre plusieurs graphies avec un ou plusieurs lettres. Ils doivent connaître les principales manières d'écrire les différents sons du français. Les élèves maîtres doivent savoir que les alphabets de L1 et L2 doivent être présents dans la classe et les utiliser de manière comparative (voir le tableau dans le module CI-CP, p. 29 qui montre les lettres communes et les lettres spécifiques à L1 et L2 pour les différentes langues nationales). Par ailleurs, les activités pour travailler les lettres qui font les sons sont abordées à l'étape 4, II.4 peuvent être transposées.

V.3 Savoir enseigner à lire et à écrire des syllabes, des mots et des phrases avec les lettres connues en L2 (p. 29). Les activités sont semblables à celles pratiqués pour la L1 (voir II. 6)

VI. Objectif général : Savoir développer la compréhension et la production écrite en L2 (pp. 34ss)

Pour apprendre comment comprendre ce qu'on lit en L2, les élèves ont besoin de textes et d'autres supports liés à son environnement. Ainsi, au niveau de l'ENI, les élèves maîtres doivent être initiés à choisir et produire des textes simples. Ils doivent aussi tenir compte des acquis de la L1.

Sachant qu'il est important de faire entrer la culture de l'écrit aussi pour la L2 et qu'il est donc nécessaire de rendre présent cette langue aussi dans la salle de classe, le travail va néanmoins se concentrer sur la compréhension de textes écrits en L2.

VI.2. Savoir enseigner à lire, à comprendre et à exploiter un texte écrit (p. 34). Les élèves maîtres doivent connaître les nouveaux manuels d'enseignement. Il semble notamment intéressant d'utiliser parfois les mêmes textes en L1 et L2. Il s'agit aussi de savoir appliquer les différentes étapes (d'enseignement de la lecture et de la compréhension de textes) adaptées à la L2 (préparation, lectures sous différentes formes, discussion du texte)

VI.4. Savoir enseigner à rédiger/produire des textes simples (p. 35). La démarche que les élèves maîtres doivent apprendre à mettre en œuvre pour la rédaction de textes simples doit être très fortement guidée, les élèves ne maîtrisant pas encore véritablement la L2. Il s'agit entre autres de s'inspirer des séquences d'enseignement de la production de textes en L1 pour rédiger un petit texte ou bout de texte en L2, notamment à partir de textes déjà existants, de phrases ou de mots donnés, etc. L'affichage de textes ou de bout de textes peut ici aussi aider les élèves à rédiger, à compléter des textes. Le passage de L1 à L2 peut aider les élèves à trouver des contenus.

5. Modules pour l'enseignement de la lecture et écriture au CE1-CE2

L'introduction ayant été faite pour le module CI-CP, il ne paraît pas nécessaire de le reprendre ici en détail : un bref rappel suffit. L'encadreur pourra entrer tout de suite dans le vif du sujet, à savoir le premier objectif général qui est précisément consacré à la question des spécificités liées au CE1-CE2. Le premier objectif général, par le fait qu'il porte sur la consolidation, permet à l'encadreur de montrer la différence qu'il y a entre CI-CP d'une part, CE1-CE2 de l'autre : il sert donc de fait d'introduction.

5.1. Enseignement de la lecture et de l'écriture en langue nationale

I. Objectif général : savoir concevoir des outils de consolidation des acquis antérieurs en L1 et en L2 (p. 12)

Dans le domaine de la lecture et écriture, les acquis du sous-cycle 1 (CI-CP) sont des appuis qui conditionnent les apprentissages du sous-cycle 2. Il est donc important de connaître l'état réel des savoirs et savoir-faire des élèves admis au CE1, avant d'entamer les activités d'enseignement/apprentissage. En effet, la démarche en spirale pour l'acquisition des connaissances est privilégiée pour la progression des activités. L'encadreur de l'ENI, doit amener les élèves-maîtres à construire des outils et les utiliser pour vérifier et consolider les acquis antérieurs des élèves en développant leur capacité à repérer les obstacles à l'apprentissage de la lecture et écriture, à les analyser et à apporter des solutions.

Ceci devra se faire aussi bien pour la L1 et la L2 : c'est pourquoi l'objectif général porte ici sur les deux langues.

I.1. Savoir élaborer des situations d'intégration (expression orale, encodage/décodage, lecture et écriture) en L1 et en L2 (p. 12). Les élèves maîtres, sur la base des acquis du module CI-CP, doivent devenir capables de faire un bilan des acquis des élèves dans des situations problèmes adaptés d'une part pour l'écoute et la parole et la compréhension et la production de textes simples, d'autre part pour la maîtrise du code. Ceci se fait pour la L1 et pour la L2. Bien sûr, il faut avoir des exigences plus élevées pour la première que pour la deuxième.

II. Objectif général : savoir enseigner l'expression orale à travers des genres oraux : jeux de rôle, dialogues, débats, lecture à haute voix (pp. 13ss)

Les activités proposées dans la présente partie visent à installer chez les élèves-maîtres des compétences relatives à l'enseignement de l'expression orale et à son évaluation au CE, sur la base des acquis des élèves construits au cours du CI et du CP. Deux objectifs spécifiques sont proposés pour ce thème dont l'exploitation permettra aux élèves-maîtres de maîtriser l'enseignement de l'expression orale au CE.

II.1. Savoir concevoir, conduire et évaluer une séquence d'enseignement de l'oral adaptée au CE (p. 14). Les élèves maîtres doivent apprendre à mettre en œuvre des séquences d'enseignement de l'oral formel (différents genres : raconter, décrire et expliquer notamment). A partir de l'écoute de petits textes, les élèves sont mis dans des situations où ils doivent prendre la parole pour raconter, décrire ou expliquer quelque chose. Les élèves maîtres ont à disposition plusieurs séquences didactiques qu'ils peuvent mettre en pratique.

III. Objectif général : savoir enseigner le code au CE1-CE2 sur la base des acquis du CI et CP (pp. 15ss)

Les activités sur le code permettent de stabiliser la conception du rapport entre l'oral et l'écrit, en particulier si le principe alphabétique est bien intégré. La recherche individuelle ou en groupe, suivie d'une mise en commun avec des échanges sur les stratégies employées par les élèves-maîtres, doit se renouveler quotidiennement pour que les apprenants puissent consolider la maîtrise du code et continuer à progresser dans le processus de l'apprentissage de la lecture au niveau du stade orthographique (voir guide théorique).

III.1. Savoir développer la lecture rapide et la lecture silencieuse (p. 16). Cet objectif spécifique est traité dans le cadre du travail sur la compréhension de textes (voir plus bas objectif général IV).

III.2 Savoir enseigner à reconnaître et à utiliser les différents types de phrases (CE2 seulement) (p. 17). Il s'agit d'introduire les élèves dans de premières analyses de la forme de la langue, autrement dit de la grammaire. Les élèves maîtres doivent apprendre à utiliser la grammaire, à construire un petit corpus de phrase de différents types, et à utiliser des textes lus en classe pour y repérer des phrases de différents types. Il ne s'agit pas encore d'amener les élèves à une analyse formelle, mais seulement à un repérage et à une reconnaissance des phrases : les élèves maîtres doivent avoir conscience de ce but limité qui ne se réalise seulement au CE-2.

IV. Objectif général : savoir enseigner la lecture comme compréhension de textes (pp. 18ss)

Cette partie vise à développer chez les élèves-maîtres la démarche méthodologique d'enseignement/apprentissage de la lecture comme compréhension de texte. Six objectifs spécifiques sont proposés pour installer chez les élèves-maîtres des compétences pour enseigner la lecture au sous-cycle 2, à travers plusieurs activités qu'ils vont réaliser collectivement ou individuellement.

Le travail avec les élèves maîtres est ici réorganisé par rapport à ce qui est prévu dans le module CE1-CE2. Il paraît en effet utile de travailler d'abord avec eux la question des typologies de texte. Ensuite, pour la lecture, on peut se concentrer sur 3 objectifs spécifiques.

IV.1. Savoir dégager les principales caractéristiques de différents genres de textes en vue de l'utilisation d'une séquence d'enseignement (p. 24). Cet objectif spécifique, qui, dans le module, est placé dans l'objectif général V, est aussi important pour l'objectif général IV. C'est pourquoi il est traité ici dans l'objectif général IV.

Deux démarches sont possibles pour former les élèves maîtres. 1. Ces derniers énumèrent des types ou genres de textes qui leur semblent possibles de travailler au cours élémentaire. 2. Ils apportent des textes des différents genres, trouvés dans des manuels, dans la vie quotidienne, dans des livres pour constituer des corpus des différents genres et décrivent les principales caractéristiques de chaque genre.

IV.2. Savoir conduire la lecture active (p. 19) et *IV.5. Savoir enseigner à enrichir la compréhension des textes lus* (p. 22). Ces deux objectifs spécifiques peuvent être traités ensemble. Les élèves maîtres doivent apprendre deux principes. Le premier principe est déjà réalisé dans les manuels : il s'agit de varier les types ou genres de texte. Le deuxième principe est de travailler les textes en profondeur pour que chaque élève apprenne à comprendre les textes. Ceci implique plusieurs démarches : lire et relire le texte par petits bouts ; faire reformuler les textes par les élèves ; enrichir le vocabulaire.

IV.3. Savoir développer la lecture expressive et la récitation (p. 20). La lecture expressive présuppose un travail sur la compréhension. Les élèves doivent bien connaître le texte avant de devoir le lire à haute voix. Les élèves maîtres doivent apprendre à devenir un modèle pour la lecture à haute voix. Il doit également connaître différentes manières de faire lire aux élèves des textes dans des activités diversifiées.

IV.4. Savoir conduire une lecture silencieuse outillée (présence d'une grille de vérification de la compréhension des apprenants) (p. 21). Les élèves maîtres doivent apprendre à bien doser la lecture silencieuse : peu en CE1, puis plus en CE2. Elle doit d'abord se pratiquer sur des textes dont les élèves connaissent déjà bien le contenu, qui ressemblent à des textes qu'ils ont déjà étudiés (voir IV2 et IV 5). L'élève maître doit apprendre à évaluer la compréhension de la lecture silencieuse (répondre à des questions qui sont au tableau noir sur l'ardoise, ou éventuellement en groupe sur l'ardoise géante, etc.).

V. Objectif général : savoir enseigner la production de différents genres de textes (pp. 23ss)

Comme pour la lecture, les activités de formation proposées visent à amener les élèves-maîtres à faire produire différents genres. Ils apprennent une démarche systématique de travail sur la production de textes écrits qui est valable pour tous les genres. Rappelons qu'ils ont déjà appris à distinguer des types et genre (voir objectif général IV plus haut).

V.1. Savoir dégager les principales caractéristiques de différents genres de textes en vue de l'utilisation d'une séquence d'enseignement (voir objectif général IV « Savoir enseigner la lecture comme compréhension de textes »)

V. 2. Savoir enseigner comment produire des textes narratifs (p. 24). Le principe de base de l'enseignement des textes narratifs (comme des autres d'ailleurs) est de partir toujours d'un modèle de textes lus. Ceci est le principe de base des séquences didactiques : partir d'une situation problème

d'écriture suppose que les élèves sachent quels genres de texte on leur demande d'écrire. Les élèves maîtres apprennent ensuite comment ils peuvent aider les élèves à inventer une nouvelle histoire semblable avec des personnages différents et à utiliser quelques outils linguistiques pour raconter une histoire (des organisateurs du texte, des temps du verbe pour raconter). On donne aux élèves maîtres des exemples de séquences didactiques sur des textes narratifs qui leur permettent de voir comment enseigner des textes narratifs de différents genres (conte, récit d'aventure, récit de vie).

V. 3. Savoir enseigner comment produire des textes descriptifs, argumentatifs, explicatifs, informatifs, procéduraux (p. 25). Les élèves maîtres doivent avant tout apprendre à imaginer et définir des situations problème de communication vraisemblables pour les élèves pour rédiger de petits textes descriptifs, explicatifs, procéduraux et argumentatifs. Ceci va de pair avec le choix de textes « modèles » par les élèves maîtres que les élèves doivent lire et connaître avant de rédiger. Les élèves maîtres finalement doivent savoir comment préparer les élèves pour qu'ils connaissent les contenus à mettre en texte. Pour apprendre à décrire des situations, choisir des textes modèles et préparer des contenus, les élèves maîtres étudient des séquences didactiques existantes qu'ils peuvent ensuite mettre en pratique dans leur classe, en les transposant dans leur langue nationale.

5.2. Enseignement de la lecture et de l'écriture en langue étrangère

VI. Objectif général: savoir développer la compréhension et l'expression orales en L2 (pp. 28ss)

La compréhension et l'expression orale en L2 doivent être développées chez les élèves. Aussi les élèves-maîtres doivent-ils être formés à enseigner ces compétences. Pour ce faire, trois objectifs spécifiques permettront à ces derniers de faire classe avec efficacité. En effet, cet objectif général se définit à travers des objectifs spécifiques comme : savoir enseigner à écouter et à comprendre des textes oraux variés, savoir enseigner à produire des textes oraux variés, savoir élaborer et utiliser une grille d'évaluation prenant appui sur la situation problème qui permet un traitement compétent de la situation.

VI.1. Savoir enseigner à écouter et à comprendre des textes oraux variés (p. 28). Les objectifs spécifiques VI.1 et IV.2 vont de pair. Il s'agit d'abord pour les élèves maîtres de choisir des textes variés (dialogues, scénettes, récits, explications) pour les faire entendre aux élèves (soit lu par l'enseignant, soit, si les conditions le permettent, entendus par enregistrement). Les élèves maîtres doivent savoir comment préparer les élèves pour l'écoute, comment les faire écouter (plusieurs écoutes, écoutes par étape) et comment les faire réagir à l'écoute. Ils doivent avoir à disposition divers textes pour ces activités (à lire ou à faire écouter).

VI.2. Savoir enseigner à produire des textes oraux variés en L2 (p. 29). Les élèves maîtres doivent savoir faire produire des petits textes oraux variés sur la base de modèles que les élèves ont entendus à plusieurs reprises. Il faut bien préparer les situations problèmes de communication. L'enregistrement des élèves, si possible, est un excellent moyen pour permettre aux élèves de s'entendre et de discuter ensemble des performances de chacun.

VII. Objectif général : savoir approfondir et développer la connaissance du code en L2 (pp. 31ss)

Savoir développer et approfondir les connaissances du code en L2 des apprenants/es est, pour les élèves-maîtres, un enjeu majeur des situations d'enseignement et d'apprentissage. Les activités à mener pour asseoir cette compétence sont conséquentes. Pour ce faire, il est important de choisir celles qui sont significatives. Ceci dit, les objectifs spécifiques susmentionnés restent le tremplin pour atteindre l'objectif général qui détermine le traitement compétent de la situation d'enseignement-apprentissage du code. Quoiqu'il en soit, il ne faudrait pas perdre de vue que l'enseignement de la L2 s'appuie sur la L1 pour être efficace.

Un choix des principaux objectifs spécifiques a été opéré. D'autres peuvent éventuellement être travaillés.

VII.3. Savoir enseigner ou consolider la reconnaissance des lettres ou groupes de lettres spécifiques de L2 et les sons qu'ils font, notamment les sons n'existant pas en L1 (p. 32) et *VII.4 Savoir enseigner que le même son en L2 peut être représenté par plusieurs lettres ou groupes de lettres* (p. 33). Ces deux objectifs spécifiques peuvent être regroupés : les élèves maîtres doivent d'abord avoir une bonne connaissance des principales caractéristiques spécifiques du système orthographique français, souvent décrit comme « opaque ». Ceci leur permet de comprendre les difficultés des élèves qui ont déjà appris les principes des correspondances grapho-phonémiques dans leur langue nationale « transparente » et de cibler deux problèmes que rencontrent les élèves : le repérage des sons qui n'existent pas dans leur langue (ce problème a déjà été abordé en CI et doit être repris ici brièvement) et le fait que les phonèmes peuvent être a) représentés de plusieurs manières, b) peuvent être représentés par une ou plusieurs lettres formant un graphème.

VII.5. Savoir enseigner à reconnaître des mots fréquents et brefs immédiatement (ex. : *est ; acquisition globale*) (p. 33). Comme pour la L1, il est important que les élèves reconnaissent comme un seul tout des mots particulièrement fréquents et brefs en français. La liste de ces mots doit être constamment affichée en classe. Les élèves maîtres doivent disposer d'une liste de ces mots. De telles listes existent dans la littérature à laquelle on peut faire référence.

VII.7. Savoir enseigner à écrire des mots et des phrases en L2 en tenant compte de premiers rudiments d'orthographe et de conjugaison (p. 34). Comme pour la L1, les élèves doivent régulièrement écrire des mots et des phrases. La boîte à outils propose de nombreuses activités pour ce faire : copie, différentes formes de dictées notamment.

VIII. Objectif général: savoir développer la lecture et l'écriture en L2 (pp. 35ss)

Savoir développer la lecture et l'écriture en L2 est une tâche ou un défi qui requiert beaucoup de soin pour réussir un traitement compétent de la situation. Avoir recours aux acquis de la L1 est indispensable et l'élève-maître doit garder à l'esprit l'idée que la lecture et l'écriture, soutenues par l'oral, forment un tout dont le traitement ne doit pas être décloisonné.

VIII.1. Savoir enseigner à lire un texte simple en L2(p. 36). Les démarches que les élèves maîtres doivent apprendre à mettre en œuvre sont semblables à celles décrites plus haut pour la L1 au CI-CP

VIII.2. Savoir enseigner à rédiger/produire à partir d'un modèle donné en L2. (p. 37). Les démarches que les élèves maîtres doivent apprendre à mettre en œuvre sont semblables à celles décrites plus haut pour la L1 au CI-CP

Références

Bibliographie

- Alcho**, Seydou. 2009.
Méthodologie générale de l'enseignement bilingue. Niamey : Soutéba.
- Alegría**, J. – J. **Morais**. 1989.
« Analyse segmentale et acquisition de la lecture ». In : **Rieben**, L. – C.A. **Perfetti** (éds.) : *L'Apprenti lecteur : Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Aubertet**, Catherine – M. **Auvergne**, M. **Moynier**, M. **Sturzinger**. 1985.
Réflexion pédagogique à propos d'une recherche-action vécue dans notre école : le journal de classe. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève : Maison des Petits, Document interne n°2.
- Baron**, Liliane. 2000.
Du graphisme à l'écriture en Grande Section. Tournai : Magnard.
- Bentolila**, Alain – Bruno **Germain**. 2005.
« Apprendre à lire : choix des langues et choix des méthodes ». UNESCO background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006, *Literacy for Life*.
- Bradley**, L. –P. **Bryant**. 1983.
« Categorizing sounds and learning to read: A causal connection ». In : *Nature* 301, 419-421.
- Bucheton**, Dominique - Danielle **Alexandre**. 2014.
Refonder l'enseignement de l'écriture. Paris : Retz (collection *Forum Education Culture*).
- Carlisle**, J.F. 2000.
« Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words : Impact on reading ». In : *Reading and Writing* 12 : 169-190.
- Carrillo**, M.S. 1994.
« Development of phonological awareness and reading acquisition ». In : *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 6: 279-298.
- Chabanne**, Jean-Charles -Dominique **Bucheron**. 2002.
Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire – L'écrit et l'oral réflexifs. Paris : Presses Universitaires de France (collection *Education et formation*)
- Charmeux**, Eveline. 1975.
La lecture à l'école. Paris : CEDIC.
- Chartier**, Anne-Marie – Christiane **Clesse**, Jean **Hébrard**. 1997.
Lire écrire. 1. Entrer dans le monde de l'écrit. Paris : Hatier.
- Chauveau**, Gérard. 2007.
Le savoir-lire aujourd'hui : Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit. Paris : Retz (collection *Petit forum*).
- Chauveau**, Gérard (dir.). 2010.
Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit. Paris : Retz (collection *Petit forum*).
- Chauveau**, Gérard. 2011.
Comment l'enfant devient lecteur : Pour une psychologie culturelle de la lecture. Paris : Retz (collection *Petit forum*).
- Colé**, P. – N. **Marec-Breton**, C. **Royer**, J.E. **Gombert**. 2003.
« Morphologie des mots et apprentissage de la lecture ». In : *Rééducation Orthophonique*, 213, 57-76.
- Cossu**, G. – D. **Shankweiler**, I.Y. **Liberman**, G. **Tola**, L. **Katz**. 1988.
« Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children ». In : *Applied Psychology* 9, 1-16.
- Cunningham**, Anne E. – Keith E. **Stanovich**. 2001.

- « What reading does for the mind ». In : *Journal of Direct Instruction* 1,2 : 137-149.
- Dubois, Jean** – **MathéeGiacomo, Louis** **Guespin, Christiane** **Marcellesi, Jean-Baptiste** **Marcellesi, Jean-Pierre** **Mevel.** 1973.
Dictionnaire de linguistique. Paris : Larousse.
- Dumont, Danièle.** 2006.
Le geste d'écriture : Méthode d'apprentissage Cycle 1-Cycle 2. Paris : Hatier.
- Elbro, C.** – **E. Arnbak.** 1996.
« The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia ». In : *Annals of Dyslexia* 46, 209-240.
- Elghamis, Ramada.** 2002.
Langage 1^{ère} et 2^e année. Module tamajaq de l'enseignement bilingue. Niamey : 2PEB-GTZ.
- Elschenbroich, Donata.** 2003.
Découvrir le monde à sept ans : Quelle éducation pour le XXI^e siècle ? Paris : Actes Sud.
- Fayol, Michel.** 2013.
L'acquisition de l'écrit. Paris : Presses Universitaires de France (collection Que sais-je ?).
- Foglia, Danièle -F. Hartmann, C. Perregaux, L. Rieben.**1986.
Analyse des interventions orales des enseignantes dans une activité de production d'un journal de classe. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Maison des Petits : Document interne n°4.
- Fraile-Delon, Virginie.** S.d.
Ecrire pour mieux lire : pratique des jeux d'écriture en regroupement d'adaptation. Mémoire professionnel pour l'obtention VCAPA-SH option E. PDF en ligne.
- Frith, Uta.** 1985.
« Beneath the surface of developmental dyslexia ». In : **Patterson, Karalyn** - **John C. Marshall, MaxColtheart** (éds.) : *Surface Dyslexia : Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, pp. 301-330. London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Galdames, Viviana** - **Aïda Walqui, Bret Gustavson.** 2004.
L'école vivante - enseigner la langue maternelle dans un programme d'éducation bilingue. Niamey : Ets. Daouda.
- Gérard, François-Marie** – **Jean-Marc Braibant.** 2003.
« Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire. » In : *Français 2000, revue de l'Association belge des professeurs de français.*
- Germain, Bruno.** 2004.
« Les méthodes de lecture en cours préparatoire – Difficultés d'application ». Paris : BBF 49,1 : 34-38.
- Giasson, Jocelyne.** 2003.
La compréhension en lecture. Louvain-la-Neuve : De Boeck (collection *Pratiques pédagogiques*).
- Giasson, Jocelyne.** 2005.
La lecture : De la théorie à la pratique. Louvain-la-Neuve : De Boeck (collection *Outils pour enseigner*).
- Giasson, Jocelyne.** 2012.
La lecture : Apprentissage et difficultés. Adapté par Geneviève Vandecasteele. Louvain-la-Neuve : De Boeck (collection *Outils pour enseigner*).
- Goigoux, Roland.** 1998.
« Méthodes de lecture et pratiques d'enseignement au cours préparatoire ». In : **Giribone, Claude** – **Marcel Hugon, Monique Gazzano-Giribone** : *Pas à page. Guide pédagogique Lecture CP.* Paris : Nathan²2001.
- Goigoux, Roland** - **Sylvie Cèbe.** 2006.
Apprendre à lire à l'école : Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant. Paris : Retz (collection *Savoir Pratique*).
- Goigoux, Roland** - **Marie-Christine Pollet** (dirs.). 2011.

- Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : Presses Universitaires (collection *Recherches en didactique du français*).
- Gombert**, Jean-Emile. 1992.
« Activité de lecture et activités associées ». In : **Fayol**, M. – J.E. **Gombert**, P. **Lecocq**, L. **Sprenger-Charrolles**, D. **Zagar** (eds.) : *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF, 107-140.
- Gough**, Philip B. 1996.
« How Children Learn to Read and Why They Fail ». In : *Annals of Dyslexia* 46, 3-20.
- Gough**, Philip B. – W.E. **Tunmer**. 1986.
«Decoding, reading, and reading disability». In : *Remedial and Special Education* 7 : 6-10.
- Grill**, C. 2009.
Apprenons à lire. Vacoas : Les Classiques Africains.
- Jakobson**, Roman. 1963.
Essai de linguistique générale. Paris : Editions de Minuit.
- Jourdan**, Stéphane.
La définition scientifique du phonème. <https://kn0l.wordpress.com/la-definition-scientifique-du-phoneme/>
- Jolibert**, Josette - **Equipe d'ECOUEN**. 1988.
Former des enfants producteurs de textes. Paris : Hachette.
- Köhler-Béatrix**, Dominique – Carine Schwinn, Laurence Rieben. 1986.
Analyse psycholinguistique exploratoire des textes produits pour un journal de classe. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève : Maison des Petits, Document interne n°3.
- Lundberg**, I. – A. **Oloffson**, S. **Wall**. 1980.
« Reading and spelling skills in the first school years predicated from phoneme awareness skills in kindergarten». In : *Scandinavian Journal of Psychology* 21, 159-173.
- Lundberg**, I. – J. **Frost**, O. **Peterson**. 1988.
« Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children». In : *Reading Research Quarterly* 23 : 263-284.
- Macaire**, F. – F. **André**. 2010.
J'apprends vite à lire. Vacoas : Les Classiques Africains.
- Mann**, V.A. – I.Y. **Lieberman**. 1984.
Phonological awareness and verbal short-term memory. In : *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-598.
- Marsh**, G. – P. **Desberg**. 1983.
« Development of strategies in the acquisition of symbolic skills». In: **Rogers**, D.R. – J.A. **Sloboda** (eds.): *The Acquisition of Symbolic Skills*. New York: Plenum.
- Marsh**, G. – P. **Desberg**, J. **Cooper**. 1977.
«Developmental changes in strategies of reading». *Journal of Reading Behaviour* 9, 391-394.
- Marsh**, G. – M.P. **Friedman**, P. **Desberg**, V. **Welch**. 1980.
«Development of strategies in learning to spell». In : **Frith**, U. (ed.) : *Cognitive Processes in Spelling*. London: Academic Press.
- Marsh**, G. – M.P. **Friedman**, V. **Welch**, P. **Desberg**. 1981.
«A cognitive-developmental theory of reading acquisition». In: Waller, T.G. – G.E. **Mackinnon** (eds.): *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. Vol. 3. New York : Academic Press.
- Mijinguini**, Abdou. 2002.
Méthodologie des écoles bilingues. Niamey : document de travail.
- Ministere Hawjiinde Janndeeji Potordi, Jannginol Mawbe Demde Leydi e Nehdi**. 2014.
Dewtere janngoowodemngal – hitaandearandee. Niamey.
- Morais**, José. 1994.
L'art de lire. Paris : Odile Jacob (collection *Sciences humaines*).
- Morais**, José. 2002.

- « Certains disent que *lire c'est comprendre* ; ils se trompent ». Bruxelles : *Le Soir*, 5 septembre 2002.
- Morais, José.** 2004.
« La science de la lecture : d'un regard sur le passé à un regard sur l'avenir ». In : *Observatoire National de la Lecture : Nouveaux regards sur la lecture*. Paris : CNDP et Savoir Livre.
- Nocus, I. – J.E. Gombert.** 1997.
« Conscience morpho-syntaxique et apprentissage de la lecture ». *Revue de Psychologie de l'Education* 2, 71-102.
- Ouzoulias, André.** 2014.
Lecture Ecriture – quatre chantiers prioritaires pour la réussite. Paris : Retz (collection *Savoirs pratiques éducation*).
- ONL – Observatoire national de la lecture.** 2003.
Livres et apprentissages à l'école. Paris : Hachette. Nouvelle édition modifiée et augmentée (collection *Lectures en jeu*).
- ONL – Observatoire national de la lecture.** 2003.
Le manuel de lecture au CP – Réflexions, analyses et critères de choix. Paris : Hatier (collection *Pédagogie*).
- ONL – Observatoire national de la lecture.** 2004.
Nouveaux regards sur la lecture. Paris : Hachette (collection *Lectures en jeu*).
- Pasquier, Auguste.** S.d.
« Comment faire écrire des élèves qui sont tout au début de l'apprentissage de l'écrit ? ». In : *Apprentissage de la lecture-écriture. Rappel de quelques principes théoriques*. Genève : Direction de l'enseignement primaire.
- Perfetti, C.A.** 1991.
« Representations and awareness in the acquisition of reading competence ». In : Rieben, L. – C.A. Perfetti (eds.) : *Learning to read : Basic research and its implications*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 33-44.
- Perfetti, C.A. – I. Beck, L. Bell, C. Hughes.** 1987.
« Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal : A longitudinal study of first grade children ». In : *Merrill-Palmer Quarterly* 33 : 283-319.
- Phélizon, Jean-François.** 1976.
Vocabulaire de la linguistique. Paris : Roudil.
- Reichstadt, Janine.** 2011.
Apprendre à Lire - L'Enjeu de la Syllabique. Paris : L'Harmattan.
- Reuter, Yves.** 1996.
Enseigner et apprendre à écrire – Construire une didactique de l'écriture. Paris : ESF (collection *Didactiques*).
- Richaudeau, François.** 1988.
« Qu'est-ce que lire ? » In *Actes de lecture*, 21.
- Romdhane, M.N. – J.E. Gombert, M. Belajouza.** 2003.
« Psychologie cognitive de l'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives ». In : M.N. Romdhane, J.E. Gombert & M. Belajouza, (Eds.), *L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives* (7-15). Rennes : PUR, collection "Psychologie".
- Saada-Robert, Madelon – Laurence Rieben.** 1993.
« Évolution des stratégies d'écriture-copie et unité graphique du français ». *Etudes de Linguistique Appliquée* 91, 84-95.
- Saada-Robert, M.- M. Auvergne, K. Balslev, V. Claret-Girard, K. Mazurczak, C. Veuthey.** 2003/2005.
« Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans la culture de l'écrit ». Genève : FPSE (*Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*100)
- Scarborough, Hollis.** 2001.

« Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice ». In: **Newman, S.-D. Dickinson** (eds.): *Handbook of Early Literacy Research*. New York, Guilford Press. 97-110.

Seymour, Philip H.K. 2005.

« Early reading development in European orthographies ». In: **Snowling**, Margaret J. – Charles **Hulme**(eds.), *The science of reading: A handbook*. Malden : Blackwell. 296-315.

Tatah, Nabila. 2011.

« Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE. » In : *Synergies Algérie* 12, 123-130.

Thévenaz-Christen, Th. (2012).

« La dictée à l'adulte : Une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel ». http://www.forumlecture.ch/thevenaz_christen_2012_2.cfm

Torgesen, Joseph K. 2000.

« Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters ». In: *Learning Disabilities Research & Practice* 15,1 : 55-64.

Wagner, R. -J. **Torgesen**. 1987.

« The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills ».In: *Psychological Bulletin* 101, 192–212.

Wimmer, H. – K. **Landerl**, R. **Linortner**, P. **Hummer**. 1991.

« The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: more consequence than precondition but still important ». *Cognition*40,3, 219-249.

Lectures complémentaires

N'Namdi, Kemba A. 2005.

Guide pour l'enseignement de la lecture au primaire. Paris : UNESCO.

Stratégie de lecture au primaire de l'Ontario. 2003.

Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année. Ontario : Imprimeur de la Reine.

Sites

1. « **Bien lire** » : <http://www.cndp.fr/bienlire/>

Contient un grand nombre d'outils, fiches pratiques et documents théoriques tous concernant la lecture.

2. « **Apprendre à lire** » : <http://apprendrealire.net/>

« Ce site, consacré à l'apprentissage de la lecture, propose des exercices ludiques gratuits. Les jeux en ligne aident l'enfant à apprendre les sons tout en s'amusant. Les exercices à imprimer permettent d'apprendre à écrire. L'apprentissage est progressif : étude de chaque lettre, des syllabes puis des mots et enfin des phrases. »

3. « **Apprendre à Lire** » : <http://www.apprendre-a-lire.com/>

Informe sur les méthodes et offre des outils.

4. « **Tipirate** » : <http://tipirate.net/imprimer/apprendre-a-lire>

Propose des exercices ludiques à imprimer pour apprendre à lire en GS de maternelle et au CP

Vidéos

« **Apprendre à lire** ».YouTube.

Interventions dans le cadre de la 3^{ème} édition des Controverses de Descartes, organisée par les Éditions Nathan, la Fondation SNCF et le Centre International de Formation à Distance (CI-FODEM) à l'Université Paris Descartes le 15 novembre 2014.

1. Bruno **Germain** 3 : 02

2. Alain **Bentolila**22:33

3. Roland **Goigoux**34:45

« **Lire au CP** ». <https://www.reseau-canope.fr/lire-au-cp/>

« Un récit vidéo interactif sur l'apprentissage de la lecture par des élèves de CP filmés tout au long de l'année scolaire. »

"Bayan dogayen
lokuta masu kamar ba su karewa,
sai ga kann Halima ya sake bullowa,
tana da guntun reshe da take
son rikawa."

