

Compte-rendu de l'intervention de Fabienne Rondelli Scherer, professeur à l'IUFM Orléans-Tours invitée par l'AME, le 9 novembre 1998 au lycée E. Pérochon de Parthenay

QU'EST-CE QUE LIRE ?

La recherche théorique nous propose des modèles qui sont autant d'outils d'analyse. Mais actuellement, les recherches en psychologie cognitive évoluent rapidement et les hypothèses aussi. Aujourd'hui on peut se référer à trois modèles :

I- Le modèle à deux voies (Daniel Zagar)

Son postulat : il existe dans la lecture une chronologie d'événements. La lecture commence par un processus visuel d'information sur la page, et se termine par un processus de compréhension.

(1) L'identification des mots

Les psycho-linguistes font l'hypothèse d'un lexique mental en mémoire. Il serait composé de tous les mots connus depuis que l'on nous parle.

Pour identifier un mot, il faut établir une correspondance entre le signal visuel (mot écrit) et la représentation mentale que l'on a de ce mot.

(2) Un mot est une combinaison de signes

Après activation du code, il y a deux moyens d'arriver au mot :

(3) La voie directe : Le code graphémique renvoie à la possibilité d'aller chercher en mémoire une lettre quel que soit son graphisme.

La vision des lettres active le code lexical.

(4) La voie indirecte : c'est une voie auditive. Avant de savoir lire, l'enfant reconnaît les mots qu'il entend. Le code phonémique permet de reconnaître les sons et de passer du visuel à l'auditif.

D'où un débat sur les méthodes d'apprentissage. Ce modèle propose deux entrées possibles pour la lecture du mot :

- les méthodes syllabiques se réfèrent à la voie indirecte
- les méthodes globales (Foucambert) à la voie directe

Hypothèse : le lecteur-expert utiliserait le code graphémique (reconnaissance visuelle), mais aussi le code phonologique lorsqu'il est confronté à un mot inconnu (appui sur les correspondances graphèmes-phonèmes).

(5) Identification du mot par référence au lexique.

(6) Le calcul syntaxique correspond au repérage de la place de chacun des mots dans la phrase.

(7) L'accès au sens s'opère grâce aux connaissances sur le monde et à la compréhension de la phrase en contexte.

II- Le modèle en stades (Frith - 1985)

Il se réfère à la psychologie génétique. C'est le modèle utilisé par les orthophonistes.

A- Stade logographique

C'est le stade avant l'apprentissage systématique de la lecture. L'enfant utilise des indices pour deviner les mots. Il relie une configuration et une signification écrite (cf. les logos de publicité). A ce stade, les enfants ne tiennent pas compte de l'ordre des lettres (papa = ppaa).

Il s'agit d'une pseudo-lecture. L'enfant traite les mots comme des dessins.

Les études montrent que la réussite ou non à ce stade, n'a pas d'influence sur la suite de l'apprentissage de la lecture.

B- Stade alphabétique

L'enfant n'y accède qu'avec l'apprentissage du code alphabétique et le travail des correspondances entre les lettres et les sons.

C'est le moment où l'enfant commence à faire des conversions entre phonèmes et graphèmes.

L'enfant lit seulement les mots réguliers (tout ce qui est écrit s'entend).

De même à l'écrit, il a une écriture phonétique.

C- Stade orthographique

C'est le stade de la maîtrise de l'écrit. L'enfant a compris le fonctionnement de la langue. Il peut lire tous les mots. Il a la capacité de reconnaître des morphèmes (marques grammaticales et lexicales). Il a une lecture rapide, la capacité d'identification des mots s'est automatisée. Ici ce n'est pas le dessin mais le matériel verbal qui est analysé en mémoire.

Ce modèle donne une idée générale du rapport de l'enfant à l'écrit.

Par contre, il est insuffisant pour aborder les difficultés d'un enfant qui semble en être au stade orthographique pour certains mots et en deçà pour lire d'autres mots.

III- Le modèle intégré

Les travaux sur le cerveau remettent en question le fait qu'un lecteur-expert ait recours au déchiffrement pour lire un mot nouveau. En fait, il fait des analogies.

ex. Expérience sur la lecture de pseudo-mots

logaque est lu [lo ak] par les adultes

Donc pour lire un mot nouveau, le lecteur-expert utilise le code phonologique mais aussi le lexique et ses connaissances antérieures.

Le modèle linéaire avec des étapes qui se suivent, ne fonctionne plus.

(Cf. J.-E. Gombert a étudié la conscience phonologique. Aujourd'hui, il s'intéresse aux phénomènes d'analogies)

Modèle connexionniste (Seidenberg et MacClelland - 1989 - USA)

Dans ce modèle, il n'y a pas de chronologie, tout est distribué (cf. double fléchage). Les activations sont multiples.

En lecture, la prise d'informations se fait à tous les niveaux d'organisation du langage, depuis le texte jusqu'à la lettre.

Le lecteur-expert traite l'information rapidement (temps de lecture d'un mot = 200-250 ms), il n'a pas besoin du contexte.

Le lecteur-débutant peine, il s'appuie sur le contexte pour entrer dans la signification du mot.

Gombert et Fayol appliquent ce modèle interactionniste à un enfant qui découvre l'écrit. Avant d'apprendre à lire, l'enfant sait faire des liens entre ce qu'il voit et ce qu'il entend.

Par exemple, il construit le concept de lapin grâce à son entourage qui lui nomme l'animal en même temps que l'enfant le rencontre dans un certain contexte et grâce à la régularité de ces associations mot-objet.

Hypothèse : tous les enfants qui ont cette capacité de traitement, devraient être capables d'apprendre à lire. Il y aurait un continuum dans l'approche de l'oral et de l'écrit.

La première étape de la lecture serait la mise en oeuvre de procédures qui existent déjà.

Mais entre l'écrit et l'oral existe une relation biunivoque :

= "lapin", mais aussi "Jeannot", "animal", "Lapinou"...

Par contre le mot : LAPIN = “lapin” seulement

Le *processeur pictural* se spécialiserait pour devenir un *processeur lexical* avec liens entre l’oral et l’écrit.

Attention, cette conceptualisation se fait toujours via la signification. Il n’y a pas de rupture entre le son et le sens. Par exemple, l’enfant ne pourra lire salamandre que s’il sait ce qu’est une salamandre.

Les enfants mettent en œuvre des analogies. Notre système cognitif est très sensible aux régularités. Plus on rencontre un mot, plus on le reconnaît rapidement. Il faut donc éviter de présenter trop de mots nouveaux à la fois aux apprentis-lecteurs.

Ensuite, l’enfant est capable d’analyser des éléments plus petits que le mot sur un corpus de mots qu’il connaît parfaitement.

ex. si “Raoul” et “chien” lui sont familiers, l’enfant peut lire “rien”

Puis le processeur lexical devient peu à peu un *processeur orthographique*.

Cette évolution du système de reconnaissance se fait d’abord sur un corpus de mots restreint.

cf. schéma plus haut

L’apprentissage à l’école de l’ensemble des correspondances entre lettres et sons permet d’arriver à la mise en œuvre du processeur orthographique. Il s’agit d’un travail volontaire.

Ce modèle s’éloigne du modèle en stades parce qu’il y a évolution du mode de traitement de l’information par l’enfant en fonction des mots rencontrés (pour un mot il pourra utiliser le mode logographique et pour un autre le mode orthographique).

Il explique l’hétérogénéité des compétences d’un enfant en lecture de mots.

Cet apprentissage n’est pas linéaire mais en lien direct avec les stimulations culturelles.

L’entrée dans la culture est déterminant pour le biologique.

cf. J. Bruner “Et la culture donne forme à l’esprit”

La lecture renvoie donc à deux types de processus :

- des processus spécifiques : reconnaissance des mots écrits
- des processus non spécifiques : traitements syntaxiques et sémantico-pragmatiques
c’est-à-dire compréhension des phrases à l’oral et
connaissance du monde

Le lecteur expert peut lire rapidement, parce que les activations sont automatisées, les niveaux d’analyse se font implicitement.

Du point de vue de la remédiation :

L’automatisation est un élément-clé de l’aide à l’entrée en lecture. La vitesse est décisive et elle est liée à la capacité mémorielle.

Le travail sur les familles de mots et sur les liens entre les mots facilite l’intégration de l’information dans la compréhension textuelle.

Si l'on mesure l'importance des interactions entre fonctionnement cognitif et environnement, si l'on a conscience de la sensibilité cognitive à la régularité, on peut comprendre la difficulté que représente l'apprentissage de la lecture pour certains enfants.

Quand coexistent deux systèmes langagiers différents avec des références implicites différentes, il y a conflit chez l'enfant. Conflit entre les compétences langagières maîtrisées (comment il parle couramment), et les compétences langagières que l'école attend.

Ce sont des enfants sans certitudes quant à la langue (par exemple, ils vont écrire de trois façons différentes un même mot).

Il s'agirait donc de prendre davantage en compte les compétences langagières de l'enfant pour éviter de le placer dans l'incertitude.

Les obstacles et les éléments favorisant

Cf. travaux de S. Boismard

- L'enfant a le désir de savoir mais a peur d'apprendre.
Certains enfants se forment des armes anti-pensée pour éviter une déstabilisation, le doute, l'absence.
- L'acceptation des signes et du code est difficile. Elle implique une perte du réel, du concret.
Certains enfants veulent du concret, de l'expérience directe pour comprendre et non un texte qui en parle.
- La relation pédagogique est difficile à vivre pour certains enfants parce que c'est une relation de soumission.

Pour suivre, voici une réflexion autour des trois thèmes : penser, connaître, apprendre.

I - Penser

Penser c'est :

- Une activité intériorisée, la vie mentale du sujet. (cf. Vigotski langage intérieur)
- Une activité de construction qui relie entre elles les représentations.
"Penser c'est faire des liens" R. Feurstein
- La liberté de penser (rêverie, création échappant à des règles).

L'individu pense par :

- Son expression langagière orale ou écrite
- Différents modes d'expression (dessin, gestuelle)
- L'organisation apparente de son action
- Son exploration des situations-problèmes rencontrées (ludiques ou non)

Les conditions nécessaires à l'activité de penser :

- *L'individuation, l'autonomie*

Se considérer comme un individu à part entière est la condition d'émergence de la représentation.

- *Valorisation de l'image de soi*

Se sentir capable de penser.

- *Sécurité*

Ne pas se sentir jugé, avoir le droit au tâtonnement et à l'erreur.

- *Incitation, encouragement à penser*

Se sentir autorisé à penser, voir sa pensée reconnue, pouvoir compter sur une aide.

Remédiation : accueillir ce que l'enfant produit, pointer ce qui est juste plutôt que ce qui ne va pas, pas de réécriture systématique en production d'écrit.

Les obstacles à l'activité de penser :

- Identité floue, absence d'affirmation de soi
- Dévalorisation de soi, soumission à la pensée d'autrui
- Absence de cadre, absence de fiabilité de l'interlocuteur
- L'interdit intériorisé, le danger ressenti

II - Connaître

Connaître suppose :

- Un objet à connaître. Cela suppose pour l'enfant un lien avec l'extérieur, accepter d'aller vers quelque chose qui existe avant lui.

- Deux modes de connaissance (cf. Wallon) :

émotionnel, ce que j'ai éprouvé, mon expérience

intellectuel, c'est une activité organisée qui demande de la distance (comparaison, analyse, jugement, compréhension)

Ces deux modes doivent toujours être en interaction.

- Différents degrés de savoir (être au courant ... avoir la science de ...)

Les conditions de l'activité de connaître :

- Donner du sens à l'objet proposé à la connaissance (cf. clarté cognitive Fijalfov et Downing)
- Rôle de l'adulte intermédiaire entre l'enfant et l'objet de connaissance

Obstacles à l'activité de connaître :

- Déficience intellectuelle
- Impossibilité d'inclure l'objet de connaissance dans son système culturel de référence
- Absence d'adulte médiateur

III - Apprendre

Apprendre c'est :

- Une démarche active du sujet seul ou avec aide (motivation externe + mobilisations des activités cognitives)

- Un processus qui se déroule dans le temps (il faut accepter de ne pas tout savoir tout de suite)

- Accepter des codes pré-établis, une culture donnée (langages, systèmes)

Lien penser-apprendre

L'apprentissage utilise la pensée et la pensée se développe par l'apprentissage et son résultat.

Lien connaître-apprendre

Les savoirs augmentent du fait de l'apprentissage et l'apprentissage prend appui sur les savoirs installés.

Quels éléments faut-il accepter pour apprendre ?

- Supporter la position “ basse” du non-savoir provisoire, de l'humilité, de la non-compétence (cela est incompatible avec le besoin de toute puissance)
- Supporter l'exigence demandée à celui qui passe de l'enfant normalement ignorant à celui qui sait (accepter de savoir lire, écrire, c'est accepter de grandir)
- Supporter le déséquilibre : flottement, doute inhérents à toute situation d'apprentissage
- Renoncer à la toute puissance et à l'immédiateté : accepter la satisfaction différée, trouver du plaisir dans la découverte de stratégies pour atteindre un but.

Remarque : Les anglo-saxons ne partagent pas cette conception dialectique de l'évolution en spirale des actes de penser et apprendre. Ils utilisent l'apprentissage par renforcement positif, l'entraînement, le jeu de stimuli et de réponses par rapport à un point donné de l'apprentissage.

LE PASSAGE DE L'ORAL A L'ECRIT

d'un point de vue socio-linguistique

Les compétences langagières à l'oral aident-elles à acquérir la lecture ?

Les compétences langagières

Aujourd'hui on ne propose plus aux enfants les mêmes modèles communicatifs.

Avant il y avait un modèle unique, interindividuel, la communication de type conversation (introduction, développement, conclusion).

Aujourd'hui il y a toujours la communication interindividuelle mais aussi la communication médiatique. Cette communication médiatique propose des modèles différents de ceux qu'on attend à l'école :

- Respecter des conventions dans la prise de parole notamment montrer à l'autre que l'on veut lui parler (cf. Jakobson la fonction phatique). C'est conventionnel, social, culturel et cela s'apprend.
- Regarder l'interlocuteur concerné. Le regard, dans notre culture est un moyen de forcer l'attention de l'autre.
- Ecouter l'autre, coopérer.

Analyse du modèle de communication de la TV

- Elle s'adresse à un récepteur moyen.
- Son souci n'est pas d'être compris par tous.
- Elle présente un discours continu sans possibilité de retour en arrière.

Pas de souci du récepteur

L'enfant est persuadé qu'il est lui-même source de sens : “Si moi j'ai compris, tout le monde a compris.”

Or le sens s'élabore dans l'interaction, l'échange avec l'autre, le savoir partagé.

La question du début

A la TV, le début de la communication "c'est quand j'allume". Ce peut être au milieu d'une phrase, d'une émission.

A l'école, on demande à l'enfant d'entrer dans le récit avec un début marqué, un développement et une fin.

La TV comme bruit de fond

Les enfants ont ainsi développé la compétence de pouvoir réellement écouter sans regarder.

A l'école, il faut recréer les facteurs intervenants dans la communication entre deux personnes.

L'enfant doit apprendre le respect de l'autre, l'écoute, la prise de parole négociée (cf. instructions officielles de l'école maternelle).

La TV permet d'appréhender le sens par un double système sémiotique : le langage et l'image.

Si le sujet proposé est loin de notre savoir, on en comprend tout de même quelque chose. Pour les notions abstraites, des conceptions erronées peuvent s'établir à cause de cette compréhension approximative.

Ainsi les enfants s'habituent à comprendre partiellement. Ils se contentent d'à-peu-près et n'interrompent pas le maître pour avoir des précisions.

Or le savoir se construit progressivement et avec de nombreux retours en arrière.

Ces modèles communicationnels aident à appréhender la difficulté de certains enfants à entrer dans l'écrit.

L'écrit est :

- plus explicite que l'oral (il faut tenir compte du savoir partagé ou non avec l'autre)
- plus abstrait que l'oral (il demande un regard distancié sur la langue)

- plus volontaire que l'oral ; il implique une communication différée, d'où la nécessité de garder en mémoire le but de la communication et l'interlocuteur.

Si déjà l'enfant n'arrive pas à gérer cela à l'oral, l'écrit lui apporte des difficultés supplémentaires.

Selon certains linguistes, il y a deux langues, une orale et une écrite. Pour d'autres, il existe un continuum.

S'il y a rupture où se situe-t-elle ?

La rupture entre l'oral et l'écrit

Pour passer de l'oral à l'écrit, il faut comprendre que l'on peut dire la même chose de différentes manières. Un même référent renvoie à plusieurs formulations qui correspondent à des contextes différents, du langage familier au plus élaboré pour arriver à la trace écrite.

Certains enfants n'ont pas de médiateur pour faire le lien entre les termes du texte et un vécu ou des références. L'école doit expliquer comment on construit un texte, "démonter la machine".

Les différences de fonctionnement entre l'oral et l'écrit

- A l'oral, on a des moyens linguistiques et extralinguistiques (postures, mimiques) pour communiquer. A l'écrit on a que le linguistique.

Expliquer quelque chose les mains dans le dos nous demande de recourir à un discours plus explicite. Le verbal prend alors plus de place, on enrichit notre vocabulaire.

- En français la langue orale est différente de la langue écrite. Pour des raisons historiques le français a été imposé comme langue nationale depuis longtemps (XIII^e siècle).

Nous avons donc un français écrit ancien. C'est pour cela que français oral et français écrit se ressemblent peu.

Par exemple, la norme orale actuelle emploie beaucoup de formes élidées (j'veux pas, y'a...), alors qu'à l'écrit la norme veut que nous écrivions "Je ne veux pas, il y a ...".

Ainsi l'enfant ne peut pas faire de lien entre ce qu'il entend et ce qu'il écrit.

- La langue française n'a pas d'accent de mot. A l'oral on n'a qu'un accent de groupe (ex. J'viendrai demain).

Cela complique le travail des enfants qui ne peuvent s'appuyer sur l'oral pour segmenter les mots à l'écrit.

- En français la syllabation est instable à l'oral (ex. [fnɛtr] et [f nɛtr] correspondent à une seule graphie).

Donc l'enfant ne peut appréhender l'écriture d'un mot par l'oral. Il apprend à écrire en voyant les mots.

- En français il y a beaucoup d'homophones et ce sont nos mots les plus fréquents (mais, mes, met ...)

- Dans l'alphabet latin, une lettre correspond à **un** son, et inversement.

En français, nous avons 16 voyelles phonétiques et 5 lettres pour les écrire. On doit donc parler pour le français, d'écriture alphabétique-orthographique.

Malheureusement il n'y a pas de règle orthographique généralisable parce que notre écriture renvoie à des prononciations mortes (maison se prononçait [maizon] au Moyen-Age).

Il y a eu des périodes de simplification à l'oral mais l'écrit n'a pas changé.

- Au XIV^e siècle, les clercs se sont rendu compte qu'ils ne pouvaient plus se référer au français parlé pour écrire. Alors ils sont revenus à la langue savante : le latin (d'où : temps/tempus en latin) cf. "Histoire de la langue française" de N. Catach.

Malheureusement, les clercs ont fait des erreurs d'étymologie et de transcription. De plus, ils étaient payés à la lettre ! On comprend mieux la complexification de l'écriture ...

- En revanche, ces clercs ont fait des choix grammaticaux. Il y a trois graphèmes fondamentaux dans notre langue : e - s - t .

Lorsque leur prononciation a disparu à l'oral, les clercs ont conservé les transformations morphologiques du pluriel : les ———s ———nt.

La place des mots et les terminaisons sont primordiales à l'écrit. C'est pourquoi lorsqu'on écrit en "schtroumph", on comprend tout.

En remédiation, il faut distinguer les stratégies non prometteuses (“le plafond s’émiette” = accord sur le sens et non grammatical), et les stratégies prometteuses (“j’ai rendu” = surgénéralisation d’une règle après imitation et remaniement).

Il faut travailler sur les cas marqués, choisir des exemples qui permettent de mettre en évidence les régularités et non les exceptions. Par exemple, pour différencier nom et verbe passer par le pluriel. Et ne pas oublier que l’humanité a mis des siècles pour entrer dans l’abstraction du signe écrit...

La conscience du langage, le “méta”

Il faut distinguer la maîtrise pratique du langage (son utilisation) et sa maîtrise symbolique (une réflexion sur la langue). cf. B. Lahire

L’école demande une prise de distance par rapport au langage. On demande de regarder les mots c’est-à-dire d’avoir une conscience de ce que sont les mots.

Dans quelle mesure doit avoir une conscience de ce que sont les mots pour aborder l’écrit ?

** La compétence métaphonologique.*

C’est reconnaître, manipuler un son, segmenter un mot.

La conscience des correspondances phonies-graphies (conscience métaphonologique) est incontournable dans l’apprentissage de la lecture car notre système est alphabétique. Mais elle doit toujours être référée au sens. Par exemple, c’est le sens qui permet de lire “vi-ta-mi-ne” et non “vi-tam-in-e”.

** L’aspect métasyntaxique.*

C’est concevoir l’importance de la place des mots dans la phrase et l’importance de la terminaison des mots pour marquer du sens (les morphèmes).

Plus l’enfant voit ces cas marqués, mieux il les intègre (cf. utilisation du logiciel ECLIRE).

** L’aspect textuel.*

C’est ce qui est le moins travaillé dans les méthodes d’apprentissage de la lecture. Cf. les faux textes des livres de lecture où tous les mots de liaison qui aident à intégrer l’information sont otés pour simplifier. En fait, la cohésion du texte est supprimée, l’enfant ne peut développer une compréhension de texte. Et pourtant, l’unité minimale de sens c’est le texte !

LES REMEDIATIONS

L’analyse théorique ne nous donne pas de clé pédagogique.

Le rôle du maître E

Ce n’est pas un maître de soutien, il ne reprend pas les exercices non réussis en classe. Autrement dit, ne pas appuyer là où ça fait mal.

Il faut opérer un certain détour mais il n'est pas pour autant nécessaire d'utiliser des outils spécifiques. L'enfant doit pouvoir faire facilement des liens avec son travail en classe. C'est l'approche, le regard sur la difficulté qui priment.

Le maître E aide à la mise en place et à la consolidation des cadres mentaux de référence c'est-à-dire qu'il aide l'enfant à :

- gérer les situations scolaires qu'on lui propose
- avoir une conception du cursus scolaire et des apprentissages (Pourquoi suis-je à l'école ? Pour quoi faire ?) cf. "Le métier d'élève" P. Perrenoud
- avoir une compréhension de l'univers social (Qui je suis, moi ?)
- avoir des cadres spatiaux et temporels
- acquérir les procédures d'adaptation au contexte, de transfert des connaissances.

Il faut être suffisamment indépendant du contexte pour s'adapter à un contexte.

Le maître E travaille sur les idées générales

Il parle du monde, du quotidien avec l'enfant. Il l'aide à faire des liens entre les objets, les événements, les personnes. Il l'aide à catégoriser.

A la base de ce travail il y a le postulat suivant : C'est à partir de nos catégories de langage que se construisent les catégories de pensée.

Il faut avoir les mots pour le dire. L'enrichissement sémantique permet d'aider à la mémorisation et à passer à une catégorisation supérieure. cf. R. Feurstein

Les procédures d'explicitation cf. Vermerch

Il s'agit d'aider l'enfant à mettre en mots ses actions, ses démarches, ses apprentissages. Cela suppose d'avoir le lexique adéquat, c'est difficile.

A partir d'une vidéo qui présentait des séquences de travail de plusieurs maîtres E, d'autres axes de travail ont été dégagés :

- aider à la gestion des tâches par l'enfant dans la classe, aide méthodologique
- aider l'enfant à entrer dans l'apprentissage, à mettre du sens sur ce qui se passe en classe
- aider à la verbalisation, à l'écoute, reformuler

Le maître E et l'apprentissage de la langue

L'apprentissage de la langue est complexe, trois axes interagissent :

- les savoirs et savoir-faire concernant l'objet d'enseignement
- les savoirs et savoir-faire concernant l'enfant en difficulté
- la formation de la personne dans une société scripto-centriste

Voici une proposition d'organisation du travail qui tient compte de la didactique des textes et de la psychologie des apprentissages.

I -L'objet d'enseignement

A -Communication orale

- Prise de parole
- Gestion du discours (continuum oral/écrit)

B -Linguistique textuelle

Tout écrit qui a une signification dans un contexte particulier et un lien avec une intention de communication est un texte.

Quels moyens avons-nous pour aider l'enfant à entrer dans la signification textuelle ?

1) L'analyse des textes oraux et écrits aux trois niveaux d'organisation et de signification.

Trois niveaux d'organisation et de signification aident à comprendre et à produire un texte : l'aspect situationnel, l'aspect idéationnel, l'aspect structurel.

L'aspect situationnel

Quelle est la situation de communication ?

Qui écrit ? L'auteur

A qui ? Le destinataire

Dans quelle intention ?

Connaître l'enjeu de communication d'un texte aide à le comprendre ou à l'écrire

L'aspect idéationnel

De quoi ça parle ? Le référent

L'aspect idéationnel demande de se questionner sur son destinataire et d'y adapter son texte.

Qu'est-ce que l'autre doit déjà savoir pour me comprendre ?

Par exemple, la définition d'un même objet sera différente dans un imagier, une encyclopédie junior ou dans l'encyclopedia universalis.

Cf. Fayol, discuter sur le référent, les concepts en jeu dans le texte aide les enfants à entrer en lecture.

L'aspect structurel

Comment c'est écrit ?

Cf. les travaux de Fayol sur le récit

La capacité de l'enfant à pouvoir anticiper sur l'organisation d'un texte est une aide à la lecture.

L'enfant utilise la forme, un script, une organisation qu'il a en mémoire.

Cet aspect formel est à considérer à un niveau local et à un niveau global, la superstructure (typologie des textes)

2) *La typologie des textes et des discours*

C'est l'organisation générale des textes. Leur configuration permet de différencier des textes narratifs, explicatifs, argumentatifs et descriptifs.

3) *La cohérence et la cohésion textuelles*

Des éléments permettent de faire des liens entre les phrases :

- les connecteurs
- les temps verbaux
- les progressions thématiques

Ces trois éléments sont les fondamentaux de l'entrée dans la compréhension textuelle. C'est ce faisceau d'indices qui permet de produire ou de reconnaître un texte. Ne pas priver les enfants de l'un ou de l'autre.

Ils peuvent se travailler avec le tri de textes. Dans cette activité, la lecture et l'écriture sont en interaction.

L'activité tri de textes

Donner aux enfants des textes avec titre, auteur, image (paratexte), des textes variés (une vingtaine de textes).

Consigne : Mettre ensemble ce qui va ensemble, et dire pourquoi.

Ensuite on observe l'entrée privilégiée : le situationnel, l'idéationnel ou le structurel.

Cf. si les indices sont textuels ou iconiques.

Puis on essaie d'amener l'enfant à compléter son observation avec les autres niveaux.

Cette activité permet l'échange de procédures entre enfants et elle permet au maître de connaître les représentations des enfants.

Peu à peu on amène les enfants à entrer dans le linguistique et on remplit un tableau en fonction des trois niveaux :

Qui ?	De quoi	Comment ?
A qui ?	ça parle ?	
Pourquoi ?		

C'est une aide en réception et en production textuelle. Il faudrait mener cette activité de façon régulière. Elle permet la mise en œuvre des fondamentaux de la pensée. Comparer, analyser c'est penser.

C -La grammaire de la phrase

- spécificité de notre écriture alphabétique-orthographique

phonogrammes

morphogrammes

logogrammes

- la syntaxe, la ponctuation

La ponctuation se travaille en fonction des types de textes, c'est une entrée dans le sens.

(Par exemple, le sens des deux points “:” qui présentent un dialogue ou une explication).

Relations et interactions lecture/écriture

II -Les situations d'apprentissage (cette dernière partie n'a pu être développée faute de temps, en voici toutefois le plan)

A - Le projet

ou comment donner du sens aux actions

B - Objectifs et évaluation

- pour le groupe

- individualisés

C - Médiation

- La personne

- L'objet

D - Les interactions

E - L'appropriation

- Représentations

- Appropriation cognitive du réel

F - Place et rôle particuliers du ludique

Les jeux de langage permettent à l'enfant de ne pas être en conflit avec le langage de l'école ou celui de la maison. Ils permettent de jouer avec les mots et de se jouer des mots.

Cf. “La petite fabrique de littérature”

G - L'entrée culturelle

VALÉRIE BLIN

