

**Guide pédagogique pour l'enseignement/apprentissage
de la lecture-écriture dans les trois premières années de
l'école primaire**

LES AUTEURS

- Adama BAMOGO, Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré
- Dasorda DAH, Conseiller pédagogique itinérant
- Daniel B. OUEDRAOGO, Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré
- Dominique SANOU, Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré
- Bougré ZEBANGO, Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré

Avec l'appui d'un consultant national

- Victor YAMEOGO, Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré, formateur à l'Ecole normale supérieure de l'Université de Koudougou (ENS-UK)

Sous la coordination de

- Emma KINDA /REMAIN : Directrice générale de la Recherche en Education et de l'Innovation pédagogique (DGREIP)
- Ambroise K. COLOGO : Directeur de la Recherche en Education formelle (DREF)

Sous la supervision du Groupe de recherche pour le français enseigné (GRAFE) de l'Université de Genève (Suisse)

- Sandrine AEBY
- Irina LEOPOLDOFF
- Glais Sales CORDEIRO
- Bernard SCHNEUWLY
- Thérèse THEVENAZ
- Simon TOULOU

Ont contribué :

- Amapola Alama, Spécialiste des curricula et responsable du projet au Bureau International d'Education de l'UNESCO, Genève, Suisse ;
- les services partenaires du MENA ;
- les enseignants et encadreurs pédagogiques expérimentateurs ;
- les partenaires de la société civile.

TABLE DES MATIERES

PREFACE	4
AVANT-PROPOS	6
I. FONDEMENTS THEORIQUES	8
1.1. La méthode d'apprentissage de la lecture en usage dans les classes au Burkina Faso	8
1.2. L'enseignement-apprentissage de la lecture dans le contexte de l'approche pédagogique intégratrice (API)	11
1.2.1. Démarche pédagogique de l'approche	12
1.2.2. Les objectifs de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture ...	15
1.2.3. Horaires et prescriptions temporelles de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture	16
1.2.4. Principes didactiques et instructions	17
1.2.5. Le lien entre parler, écouter, lire, écrire	18
1.3 Clarifications notionnelles pour améliorer l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture	20
1.3.1. L'enseignement-apprentissage du code écrit	20
1.3.2. La compréhension des textes	21
1.3.3. Un lien nécessaire entre lecture et écriture	22
1.3.4. La production d'écrits et de textes	23
1.3.5. Apprendre le vocabulaire	26
1.4. Quelques concepts clés pour enseigner la lecture et l'écriture	27
1.4.1. Le code oral	27
1.4.2. Le code écrit	28
1.4.3. Le graphisme et l'écriture	29
1.4.5. La notion de typologie des textes ou de types de textes (poétiques, narratifs, injonctifs, explicatifs, argumentatifs)	30
1.4.6. Les éléments ou unités linguistiques textuelles	31
II. EXEMPLES DE FICHES	33
LES FICHES CLASSIQUES AMELIOREES (avec prise en compte des propositions de la boîte à outils)	34
<i>Fiches CP1</i>	34
<i>Fiches CP2</i>	45
<i>Fiches CE1</i>	49
LES FICHES SPECIFIQUES	54
<i>Fiches CP1</i>	54
<i>Fiches CP2</i>	72
<i>Fiches CE1</i>	96
BIBLIOGRAPHIE	116

PREFACE

Partout dans le monde, les systèmes éducatifs sont appelés à se réformer sans cesse pour s'adapter aux changements scientifiques, technologiques et aux nouveaux besoins éducatifs, économiques et sociaux des communautés humaines. C'est pourquoi, depuis 2006, le Burkina Faso s'est engagé dans une réforme globale de son système éducatif se traduisant entre autres par la mise en œuvre de la réforme curriculaire de l'éducation de base allant du préscolaire au post primaire et prenant en compte le non formel.

Cette réforme, conçue selon une vision holistique du système éducatif, se caractérise dans sa mise en œuvre par une démarche à la fois inclusive, souple et itérative, ce qui facilite des adaptations et des réajustements en amont ou en aval tout au long du processus.

Dans cette dynamique, suite au constat qu'il existe actuellement des difficultés dans l'enseignement de la lecture dans nos écoles primaires, un accord de partenariat couvrant la période de novembre 2013 à décembre 2016, a été signé entre le MENA et l'UNESCO-BIE pour l'exécution d'un projet de recherche intitulé «*Les résultats de l'apprentissage de la lecture dans les trois premières années du primaire : intégration du curriculum, enseignement, supports didactiques et évaluation*».

Le rapport produit par l'étude réalisée dans le cadre dudit projet regroupant trois pays, à savoir le Sénégal, le Niger et le Burkina Faso, a mis en exergue les insuffisances en lecture-écriture dans les trois pays concernés et fait des recommandations.

Eu égard aux réflexions suscitées par ces recommandations, il s'est avéré nécessaire de mettre à la disposition des enseignants un guide pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les trois premières années de scolarité du primaire.

Ce guide intervient dans le contexte général de réforme curriculaire au Burkina Faso, dans une perspective de refonte du curriculum entre des balises nationales consensuelles et les grandes tendances internationales contemporaines à propos des réformes curriculaires.

Dans cet esprit, le Burkina Faso avec l'appui du BIE/UNESCO s'est engagé dans un processus de réajustement du curriculum en voie d'expérimentation, en son volet lecture-écriture pour tenir compte des orientations du rapport de recherche.

Le présent guide pédagogique dont nous saluons l'aboutissement vise ce réajustement dans une perspective de capitalisation des expériences réussies en lecture.

Fruit d'un partenariat dynamique et efficace entre l'UNESCO-BIE et le MENA, le guide est destiné aux enseignant(e)s chargés de l'enseignement de base au Burkina Faso et spécifiquement à ceux qui ont à charge les élèves du sous cycle CP et de la première année du CE. Il permettra à notre système éducatif d'améliorer les performances scolaires des élèves à partir d'une bonne maîtrise de la lecture dans les trois premières années de la scolarité primaire. J'invite donc les enseignant(e)s et le personnel d'encadrement pédagogique à une exploitation judicieuse de cet instrument pédagogique pour une contribution efficace dans la mise en œuvre de la réforme du curriculum de l'éducation de base au Burkina Faso.

Le Ministre de l'Éducation
Nationale et de l'Alphabétisation

Jean Martin COULIBALY

AVANT-PROPOS

La maîtrise de la lecture est plus que jamais à l'ordre du jour en éducation. Les résultats des recherches dans ce domaine continuent de démontrer qu'il s'agit là d'un élément clé de la réussite scolaire et de l'acquisition du savoir. Pour éviter des difficultés d'apprentissage à long terme chez les élèves, la mise en place d'un programme d'intervention précoce en lecture est indispensable.

Il est important de rappeler que les analyses faites par le rapport UNESCO-BIE/UNIGE font ressortir que de façon générale, les éléments tels l'environnement lettré, l'association décodage-compréhension, la production d'écrits, la construction du vocabulaire enfantin, la communication d'intention, sont des aspects sur lesquels il convient de trouver des liens qui favorisent le développement des acquisitions personnelles tout en évitant la monotonie des jeux de lecture. Il est aussi ressorti qu'il faut améliorer le niveau de participation des élèves aux actions de découverte dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Aussi, des dimensions-clés telles **la maîtrise des éléments du code, la compréhension de l'écrit, l'écriture précoce et la production de textes** doivent être travaillées, de même que des dimensions telles **l'entrée dans la culture de l'écrit, l'oral formel, la diversité des genres de textes, le bilinguisme et l'évaluation**. Toutefois, une large marge de manœuvre est laissée à l'enseignant(e) pour mobiliser les activités les plus adaptées à l'atteinte des objectifs en lien avec le code, la compréhension, la production orale ou écrite pour chaque leçon.

Le présent guide est par conséquent un document d'accompagnement qui contient des stratégies à intégrer aux divers niveaux de l'enseignement-apprentissage de la lecture dans les trois premières années du primaire. Les démarches méthodologiques qui y sont préconisées se conforment rigoureusement aux orientations psychopédagogiques de l'Approche pédagogique intégratrice (API).

En outre, Il permet de pallier les insuffisances relevées par un travail qui lie mieux l'apprentissage du langage à la lecture, la diversification des genres textuels, le travail sur la conscience phonologique et morphologique et le recours aux langues nationales pour faciliter l'entrée dans la culture de l'écrit, en ayant à l'esprit que la plupart des enfants ne s'expriment pas en français en arrivant à l'école.

A ce titre, il se veut un document pratique et efficace. Associé à la boîte à outils, il doit être en mesure d'aider les enseignants de ces classes, de doter les apprenant(e)s de deux instruments indispensables à toute éducation scolaire : la lecture et l'écriture.

Les activités ont été répertoriées en fonction de différentes dimensions de la lecture et une synthèse a permis de retenir l'essentiel. Il appartient aux enseignant(e)s d'élargir les possibilités et les occasions de faire travailler véritablement les apprenant(e)s.

Il s'agit d'utiliser les pratiques qui conviennent pour enrichir les éléments des démarches en usage dans nos classes sans les remettre fondamentalement en cause ni augmenter de façon significative le temps imparti aux apprentissages.

Les auteurs

I. FONDEMENTS THEORIQUES

1.1. La méthode d'apprentissage de la lecture en usage dans les classes au Burkina Faso

De la période coloniale jusqu'aux années 1970, la méthode d'enseignement/apprentissage de la lecture en usage dans les classes du primaire au Burkina Faso était la méthode syllabique ou synthétique. Cette méthode utilise les manuels appelés syllabaires avec pour titre « Mamadou et Bineta ». L'enfant est appelé d'abord à apprendre des lettres souvent associées à des images-références. Ces lettres sont ensuite réunies en syllabes avant que l'on ne procède au déchiffrement de mots puis de phrases.

Au-delà des avantages, la méthode syllabique présente à l'usage, un inconvénient majeur car elle provoque chez l'enfant une lecture hachée, monotone, inintelligente et peu naturelle ; c'est une succession de syllabes conduisant à une lecture chantonnante.

De 1970 à 1985, l'on est passé à la méthode globale ou analytique. Celle-ci est centrée sur l'enfant et prend en compte les données psychologiques suivantes :

- la perception globale des choses par l'enfant ;
- le besoin d'expression chez celui-ci et son besoin d'action ;
- la perception claire de l'existence d'un rapport étroit entre les deux formes d'expression (l'oral et l'écrit).

Elle suit une démarche tout à fait contraire à la méthode syllabique. Elle part de messages écrits complets, donc motivants, identifiés et reconnus dans leur ensemble « globalement ». Ensuite vient une période d'analyse où on isole les éléments (mots, syllabes, lettres). Cette méthode va donc de la phrase à la lettre en passant par le mot et la syllabe.

À partir de 1986, la méthode mixte intitulée « Lire au Burkina » remplace la méthode globale. Cette méthode allie les avantages des méthodes synthétiques et analytiques tout en minimisant les inconvénients de chacune d'elles. Pour ces raisons, le Burkina Faso a pris cette option.

Comme son nom l'indique, il s'agit d'une synthèse de la méthode syllabique et de la méthode globale, respectant ainsi la progression de l'esprit de l'enfant et s'inspirant des méthodes actives.

Le principe fondamental de cette méthode est que lire, ce n'est pas seulement déchiffrer des mots mais aussi appréhender globalement le sens d'un texte. En conséquence, la maîtrise de la combinatoire ne doit pas être une fin en soi mais un moyen pour bien lire les textes.

La méthode se décline en quatre phases principales :

- **la phase globale** au cours de laquelle l'enseignant(e) fait acquérir la phrase clé par les élèves en s'appuyant sur une illustration. Cela ancre ce qui doit être lu dans une situation de communication ;
- **la phase d'analyse** qui consiste à isoler le mot clé de la phrase, à le décomposer en syllabes pour extraire le son ou la lettre à étudier ;
- **la phase de synthèse** au cours de laquelle, avec l'aide des élèves, on forme des syllabes à partir de la lettre ou du son étudié. Les élèves lisent les combinaisons au tableau. Puis de nouveaux mots contenant ces syllabes sont lus ;
- **la phase de réinvestissement** aboutit à la formation d'un texte simple et significatif avec les mots nouveaux. Il est préconisé que le texte soit une production totale des élèves.

Cette méthode présente des avantages certains :

- elle permet une perception globale des notions enseignées, un temps d'analyse et de synthèse. Ce qui facilite la compréhension au niveau des élèves et prépare à la lecture expressive ;
- elle recommande de partir de situations, de phrases ou de textes compréhensibles par les élèves, adaptés à leur intérêt pour les motiver à apprendre à lire ;
- elle se fonde sur la primauté de l'intérêt de l'élève ;
- elle reconnaît la nécessité de mettre en œuvre le tout de l'intelligence (toutes les dimensions) dès le début de l'apprentissage en voulant lier le décodage et la compréhension.

Mais à l'application, cette méthode pose quelques difficultés car elle a aussi ses limites. Elle devrait être donc améliorée car :

- elle doit s'appuyer sur un apprentissage approfondi du langage (le français langue seconde), parce que la majorité des apprenant(e)s n'est pas francophone ;
- elle nécessite une sérieuse initiation à l'écriture dans la mesure où la maîtrise de l'écrit facilite l'analyse et le réinvestissement des lettres-sons étudiés ;
- les phrases ou les écrits à lire sont à enrichir, car certains énoncés manquent souvent de cohérence et de sens ;
- les productions auxquelles les apprenant(e)s aboutissent sont à améliorer (phrases, textes, □), car elles sont souvent pauvres et puérides ;
- la phase globale est à mieux cadrer par des mises en situation et par l'apprentissage d'un vocabulaire qui favorisent la production d'énoncés plus complets et plus nombreux. L'importance souvent accordée aux phases d'analyse et de synthèse s'effectue au détriment de la phase globale. Cette

importance montre l'insistance des enseignant(e)s pour l'apprentissage technique des mécanismes de la combinatoire ;

- les écrits à analyser et à lire devraient être cohérents et significatifs. Actuellement, des suites de phrases sans lien sont proposées à l'exemple de « Palé est poli. Ali tape Lalé » (*Lire au Burkina*, p. 29) ;
- la compréhension de textes devrait occuper une plus grande partie car l'enseignement des mécanismes de la combinatoire se fait au détriment de la compréhension.

Partant du postulat qu'apprendre à lire c'est entrer dans la culture de l'écrit, le projet de recherche intitulé « Les résultats de l'apprentissage de la lecture dans les trois premières années du primaire : intégration du curriculum, enseignement, supports didactiques et évaluation » a signalé des insuffisances et proposé des orientations par rapport à la méthode en usage et aux pratiques y relatives.

Un tel postulat implique la compréhension des textes lus, la maîtrise de l'oral formel pour entrer dans la culture de l'écrit, l'écriture et la production précoce des textes, l'acquisition du vocabulaire dans l'apprentissage de la lecture, en somme maîtriser différentes dimensions qui viennent compléter le décodage.

La critique souligne que des phrases ou des suites de phrases sans lien ne suffisent pas à la construction d'une culture de l'écrit. D'autres textes plus cohérents et significatifs, plus proches des pratiques sociales de lecture et d'écriture semblent nécessaires à la construction d'une culture de l'écrit.

Il faut mieux affirmer l'orientation communicative présente dans les plans d'études en permettant, dès le CP1, aux apprenant(e)s d'entrer dans la culture de l'écrit à travers une diversité de situations motivantes:

- la lecture à haute voix par l'enseignant de contes dans les langues nationales, si nécessaire, et en français accompagnée de discussions sur la compréhension;
- des activités de manipulation et d'utilisation d'écrits divers et de livres;
- des activités de compréhension de textes de genres divers lus à haute voix par les enseignants; ce qui importe n'étant pas la quantité mais la qualité des interactions autour des textes écrits qui doivent susciter l'intérêt des apprenant(e)s. Partir des textes pour renforcer les liens entre langage, lecture et écriture dans des situations complexes à partir de propositions faites sur des textes présents dans les documents d'enseignement officiels tout en améliorant les démarches d'utilisation de ces textes ;
- des activités d'écriture de textes courts et divers.

Pour minimiser les insuffisances constatées et prendre en compte les compléments nécessaires à une parfaite maîtrise de la lecture/écriture dans les trois premières années de la scolarité primaire, la réforme curriculaire de l'Éducation de base en cours s'avère être une opportunité d'introduction de pratiques novatrices. L'approche pédagogique intégratrice (API), socle sur lequel repose la réforme curriculaire, s'inscrit en droite ligne des orientations nouvelles préconisées par la recherche, mettant ainsi l'accent sur le paradigme de l'apprentissage plutôt que sur celui de l'enseignement.

1.2. L'enseignement-apprentissage de la lecture dans le contexte de l'approche pédagogique intégratrice (API)

La Pédagogie par Objectifs (PPO), en usage dans les classes de l'enseignement primaire depuis les années 1980, a été dans le cadre de la réforme curriculaire de l'Éducation de base enclenchée en 2013, remplacée par l'Approche Pédagogique Intégratrice (API).

Celle-ci est une approche endogène, en rupture avec le béhaviorisme. Sa base épistémologique repose sur le socioconstructivisme, s'inscrivant ainsi dans le paradigme de l'apprentissage qui s'appuie sur les capacités des élèves, sur le repérage de leurs erreurs pour ajuster l'enseignement et améliorer leurs possibilités d'appropriation.

Au plan didactique, les principes de l'Approche pédagogique intégratrice (API) sont :

- *le principe de l'éclectisme didactique* qui consiste en une ouverture à toutes les approches pédagogiques utiles à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage ;
- *le principe de la centration sur l'apprenant(e)* qui le responsabilise et le place au cœur du processus d'enseignement-apprentissage ;
- *le principe de la rationalisation* qui consiste en une utilisation efficiente et efficace des moyens appropriés pour atteindre les objectifs ;
- *le principe de l'équité* qui consiste à accorder à tous les enfants, sans distinction, leur droit à l'éducation, notamment par la prise en compte des enfants à besoins spécifiques (enfants en situation de handicap, enfants dans la rue, enfants et personnes vulnérables) ;
- *le principe de l'éducabilité* qui repose sur l'hypothèse selon laquelle tous les apprenant(e)s devraient être capables d'acquérir les notions enseignées à l'école, pour autant que les conditions d'enseignement soient optimales pour chacun d'eux ;

- *le principe de la contextualisation* du processus d'enseignement-apprentissage qui consiste en la prise en compte des réalités proches du vécu quotidien de l'apprenant(e) ;
- *le principe de la liaison entre théorie et pratique* qui consiste à établir des liens fonctionnels entre les savoirs théoriques et pratiques.

L'approche endogène en construction prend également en compte les éléments suivants :

- les spécificités de chaque région et les réalités du milieu de l'enfant ;
- le caractère pratique des enseignements (contenus fonctionnels ; liaison éducation-production en s'inspirant de la pédagogie du texte [Pdt]) ;
- les nouveaux besoins sociopolitiques, économiques, culturels et scientifiques (TIC, éducation inclusive, langues nationales, thèmes émergents, ...).

1.2.1. Démarche pédagogique de l'approche

La démarche pédagogique de l'API se décompose en trois phases :

- la présentation ;
- le développement ;
- l'évaluation ;

Etapes	Rôle de l'enseignant(e)	Activités/attitudes des apprenant(e)s
PHASE DE PRESENTATION		
Rappel de la leçon précédente / Vérification des prérequis	Proposer des exercices oraux ou écrits ; Poser des questions sur la leçon précédente ; Apprécier les réponses données par les élèves, faire donner ou donner la bonne réponse, faire corriger ; Inviter les apprenant(e)s à lui poser des questions au besoin ; Demander d'explicitier ce qui a été précédemment appris.	traitent les exercices proposés ; répondent aux questions posées ; corrigent ; Justifient le cheminement employé pour trouver les réponses ; réagissent à la réponse donnée par un camarade ; posent des questions à l'enseignant(e) ; explicitent leurs réponses.

Motivation	Présenter une situation à même de déclencher un intérêt pour le contenu de l'apprentissage du jour ; Communiquer les objectifs de la leçon ; Accorder un temps d'échanges aux élèves.	écoutent ; échantent entre eux et énoncent ce qui est attendu d'eux.
PHASE DE DEVELOPPEMENT		
Présentation de la situation d'apprentissage	Mettre en scène la situation d'apprentissage Poser des questions en rapport avec la situation d'apprentissage. Faire des constats ou des constatations des appréhensions des élèves sur l'objet d'apprentissage. Inviter les apprenant(e)s à lui poser des questions au besoin, à faire des liens ou signaler les différences par rapport à d'autres situations.	écoutent répondent aux questions cherchent à faire des liens avec des situations précédentes, à saisir les différences, la spécificité de la situation Posent des questions à l'enseignant(e)
Analyse/ Echanges/production	Donner des consignes de travail (manipulations, productions, émission d'hypothèses, recherche de solutions) ; Inviter à expliciter la manière dont les solutions ont été trouvées, les démarches adoptées, à traiter les erreurs des élèves en les associant au raisonnement ; Inviter les apprenant(e)s à lui poser des questions ; Inviter les apprenant(e)s à objectiver si nécessaire.	Reformulent les consignes Les exécutent Expriment leurs difficultés Posent des questions à l'enseignant(e) Donnent leur point de vue ; Objectivent toute réponse qu'ils proposent.
Synthèse/application	Donner des consignes de travail aux apprenant(e)s en les invitant à : - récapituler ; formuler la synthèse ou le résumé qu'il porte au tableau ; lire la synthèse élaborée ;	exécutent les consignes ; récapitulent en verbalisant ce qui a été appris ; formulent la synthèse ou le résumé ; lisent la synthèse élaborée ; la reformulent avec leurs

	appliquer□ ; inviter les apprenant(e)s à lui poser des questions ; inviter les apprenant(e)s à objectiver si nécessaire.	propres mots, éventuellement en langue nationale ; appliquent ; posent des questions à l'enseignant(e).
PHASE D'ÉVALUATION		
Etape 1 : évaluation des acquis	Donner des tâches d'évaluation ; Donner des exercices/contrôle des acquisitions ; Corriger ; Discuter des erreurs ; Vérifier ; Proposer des défis additionnels (d'autres exercices de niveau plus élevé au besoin) ; Remédier	Traitent les exercices. corrigent les exercices d'évaluation vérifient ses propres comportements ; corrigent ses erreurs ; les explicitent discutent les résultats proposés par les pairs ou l'enseignant(e). traitent les défis additionnels écoutent les explications complémentaires.
Etape 2 : Activités de prolongement / transfert ou exercices de maison	Donner une activité de prolongement/transfert en lien avec la notion étudiée et inciter les apprenant(e)s à l'exécuter ou proposer des consignes de travail de maison aux élèves.	Prendent l'engagement de mener ladite activité. Les élèves exécutent les consignes

1.2.2. Les objectifs de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture

✓ Au Cours préparatoire (CP)

❖ Objectifs intermédiaires¹

Les objectifs intermédiaires de la lecture et de l'écriture sont les suivants :

- lire couramment des mots, de courtes phrases et de petits textes ;
- expliquer les mots, les phrases et les textes lus ;
- produire en contexte à l'oral et à l'écrit des mots, des expressions ou de petits textes en français ou en langues nationales ;
- écrire des lettres et des mots ;
- copier des mots, de courtes phrases et des textes simples.

❖ Objectifs d'apprentissage²

- Produire des textes oralement (narratifs, descriptifs, injonctifs, explicatifs, proches du vécu des enfants) en français et en langues nationales ;
- raconter des histoires, des expériences vécues (en langues nationales ou/et en français) ;
- dicter des textes ;
- produire des textes par écrit ;
- copier, écrire des mots et compléter une phrase ;
- identifier les sonorités des langues (nationales et du français),
- reconnaître les syllabes et les sons ;
- identifier et/ou signer les voyelles et les consonnes ;
- identifier et/ ou signer les lettres-sons composés ;
- identifier des mots (reconnaissance directe ou indirecte), des phrases ;
- expliciter oralement le sens de courtes phrases, de petits textes narratifs, descriptifs, informatifs lus par l'enseignant ou par un élève ;
- reformuler les phrases ou les textes avec d'autres mots
- tracer les différents signes graphiques de l'alphabet ;

¹ La lecture-écriture relève du champ disciplinaire «langue et communication» dont l'objectif général est : s'exprimer dans un langage simple à l'oral et à l'écrit, en braille ou par la langue des signes.

² Ces objectifs d'apprentissage découlent des objectifs spécifiques de contenus répertoriés dans les nouveaux curricula.

- écrire en script et en cursive les lettres et les mots étudiés ;
- écrire en script et en cursive les lettres étudiées en majuscule ;
- copier des mots, des phrases.

✓ **Au Cours élémentaire (CE)³**

- Produire à l'oral et à l'écrit de petits textes ;
- lire couramment et/ou signer des textes ;
- reformuler le sens des textes lus.
- expliciter oralement et par écrit le sens de textes narratifs, informatifs, descriptifs, explicatifs et injonctifs ;
- oraliser les principaux lettres-sons, simples ou composés ;
- produire oralement et par écrit des textes narratifs, descriptifs, explicatifs et informatifs ;
- identifier quelques caractéristiques des textes produits ;
- écrire des lettres en minuscule et en majuscule, des mots ;
- copier des mots, des phrases et de courts textes.

1.2.3. Horaires et prescriptions temporelles de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture⁴

L'outil de gestion des contenus prévoit :

✓ **au CP : Lecture**

- Horaire officiel par séance : 30 mn ;
- Nombre de séances hebdomadaires : 13 séances ;
- Volume horaire annuel de la matière : 182 heures.

Ecriture

- Horaire officiel par séance : 15 mn ;
- Nombre de séances hebdomadaires : 8 séances ;
- Volume horaire annuel de la discipline ou de la matière : 63 heures.

³ Les objectifs intermédiaires des nouveaux curricula étant toujours en construction, il n'est répertorié ici que les objectifs d'apprentissage à utiliser dans les fiches pédagogiques.

⁴ Les horaires du CP sont ceux des nouveaux curricula et ceux de CE sont issus des programmes de 1989-1990.

✓ au CE : Lecture

- Horaire officiel par séance : 30 mn ;
- Nombre de séances hebdomadaires : 12 séances ;
- Volume horaire annuel de la matière : 168 heures.

Ecriture

- Horaire officiel par séance : 15 mn ;
- Nombre de séances hebdomadaires : 2 séances ;
- Volume horaire annuel de la discipline ou de la matière : 12 heures.

1.2.4. Principes didactiques et instructions

- Les phases préconisées par le canevas API doivent être rigoureusement respectées; les exercices sont à compléter avec ceux de la boîte à outils.
- Le lien entre le langage parlé en langues nationales et l'apprentissage de la communication orale en français est à promouvoir.
- Le lien entre l'apprentissage du langage parlé en français et l'apprentissage de l'écrit est à systématiser.
- La liaison étroite entre la lecture et l'écriture doit être quotidiennement vécue.
- La lecture magistrale à haute voix en langues nationales et/ou en français est à pratiquer régulièrement. Elle sera suivie de discussions sur le message véhiculé par les textes lus.
- La lecture silencieuse est à introduire; pour ce faire, placer régulièrement les élèves en situation de lecture (voir boîte à outils) pour qu'ils se préparent à lire silencieusement ; proposer des textes simples, intéressants et varier les supports de lecture.
- La lecture à haute voix est à exercer pour améliorer la fluidité en lecture, mais aussi pour communiquer à d'autres ce qui est dit dans un texte écrit ou pour partager des sentiments avec d'autres. La lecture à haute voix doit être naturelle, globale.
- Eviter les lectures collectives qui ne permettent ni aux bons lecteurs, ni à ceux qui éprouvent des difficultés à lire de progresser.
- Des activités d'écriture de lettres, d'écriture spontanée de mots, de dictées de lettres, de syllabes ou de mots sont à pratiquer chaque jour.
- Une initiation à la production écrite débutera dès le CP1 : les élèves compléteront des phrases par des mots, écriront des légendes sous des images ou dicteront de courts textes à l'enseignant(e)s.

1.2.5. Le lien entre parler, écouter, lire, écrire

Les curricula de l'éducation de base du Burkina Faso prévoient d'enseigner, d'une part, le langage oral et, d'autre part, la lecture-écriture. Or, pour des apprenant(e)s ne parlant en général pas le français, un lien est à établir entre l'apprentissage du parler-écouter et celui du lire-écrire. Ce lien est nécessaire pour les raisons que nous énonçons ci-après.

Apprendre à communiquer à l'écrit (à lire et à écrire) s'appuie sur le savoir parler. Autrement dit, la capacité de parler, c'est-à-dire de communiquer oralement dans une langue est indispensable à l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture. Dès sa naissance, l'enfant est plongé dans un environnement où la communication orale occupe une grande place. Il s'approprie la langue à travers la médiation des adultes. L'enfant construit cet apprentissage en situation spontanée par essais et erreurs. Progressivement, en communiquant avec d'autres, il différencie les sonorités de la langue, les mots et la structure des phrases. Il entend des histoires racontées, des explications ou des arguments sur ce qu'il faut faire ou à tout prix éviter. Il en parle avec son entourage. Bref, il participe dès son plus jeune âge à des échanges oraux d'ordre textuel. Ces premières appropriations langagières construites au cours d'échanges communicatifs restent implicites.

En principe, à partir du moment où l'enfant est scolarisé, ses connaissances doivent servir d'appui à l'apprentissage de la communication écrite (lecture et écriture). On considère même aujourd'hui que plus les compétences orales sont diversifiées et plus les élèves savent jouer avec la langue orale, meilleures seront leurs chances de bien apprendre à lire et à écrire.

Au Burkina Faso, l'appropriation langagière s'effectue comme ailleurs, mais il se trouve que la plupart des élèves scolarisés ne connaissent pas la langue dans laquelle ils doivent apprendre à lire et à écrire. L'immense défi des élèves est d'apprendre à écouter, à comprendre et à parler le français, en même temps qu'ils doivent apprendre à lire-écrire. Certains élèves peuvent réussir à relever ce défi, mais nombreux sont ceux qui échouent et quittent l'école trop précocement. Ceci parce que les compétences langagières orales déjà construites ne servent pas d'appui à l'apprentissage de l'écrit.

Les difficultés que suppose ce défi sont largement (re)connues. Il est en effet difficile d'apprendre à associer des sons à des lettres pour lire un mot dans une langue inconnue. La compréhension et la production d'écrits sont, elles aussi, rendues difficiles, voire impossibles.

De plus, dans un environnement peu lettré, où le recours à l'écrit s'effectue rarement dans la vie quotidienne et essentiellement en français, les conséquences sont importantes sur la représentation que les élèves peuvent se construire de ce que signifie lire et écrire. Les difficultés d'enseignement et d'apprentissage s'en trouvent amplifiées. Les expériences d'enseignement bilingue cherchent à apporter une réponse à ces difficultés mais ne sont pas encore généralisées.

Dans le contexte burkinabè, il convient de prendre en compte l'environnement plurilingue dans lequel se déroule l'apprentissage de l'écrit. On retiendra cependant que, pour faire du français une langue de communication orale et écrite, les compétences langagières orales acquises dans la langue maternelle seront utilisées comme tremplin pour apprendre à communiquer en français.

Au Burkina Faso, la langue française est enseignée comme discipline à part entière à l'oral, indépendamment de la lecture-écriture au CP sous la dénomination de « langage » et, à partir du CE1, « d'expression orale ». Cet enseignement contribue à doter précocement les apprenant(e)s d'un lexique et de connaissances syntaxiques permettant de s'exprimer au bout de quelques mois sur des thèmes proches de leur environnement immédiat. Il prépare à s'exprimer sur des thèmes quotidiens. Cet enseignement traite l'apprentissage du langage de manière cloisonnée. Il s'agit dorénavant d'établir des liaisons entre le parler, l'écouter, le lire et l'écrire. Il convient alors d'harmoniser les thèmes traités en lecture-écriture avec ceux traités en « langage » pour permettre aux apprenant(e)s de mieux intégrer les dimensions compréhension orale et écrite, production orale et écrite qui font défaut dans les classes. Il faut aussi s'appuyer sur les compétences langagières des apprenant(e)s construites en langues nationales au cours d'échanges oraux. L'écoute de contes, de récits en langues nationales peut servir d'appui. Ces contes et récits peuvent ensuite être simplifiés et racontés ou lus en français. L'élève, suffisamment préparé, pourra réinvestir ces compétences acquises à l'oral dans la compréhension de textes écrits, lus par l'enseignant et plus tard par l'élève. En outre, l'enseignement du français devrait s'étendre à la production orale de courts textes pour familiariser les élèves à des genres textuels plus formels, plus proches de l'écrit que la communication courante initiée à travers des causeries et des débats. Apprendre à produire un court récit de vie en français ou à exposer brièvement ses connaissances sur un animal, une plante ou une manière de mieux protéger l'environnement prépare à l'écoute et à la lecture de divers genres textuels utilisés pour apprendre en classe.

Par ailleurs, dans le contexte multilingue du Burkina Faso, il convient de systématiser les séquences d'analyse des sonorités de la langue nationale et du français pour permettre un décodage plus rapide, préalable à bien des égards à la

compréhension de mots. Ainsi, dans la mesure du possible, l'usage de la langue nationale locale doit être systématique, servant de tremplin pour aboutir à la langue seconde qu'est le français.

1.3 Clarifications notionnelles pour améliorer l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture

La lecture s'inscrit dans l'action de lire. Selon le petit Larousse 2012, lire, du latin « legere » signifie reconnaître les signes graphiques d'une langue ; former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens.

Savoir lire, aujourd'hui, est la capacité de saisir le sens d'un texte dans un contexte spécifique en s'appuyant sur le décodage des mots (lettres-sons, marques grammaticales) et sur tous les indices linguistiques du texte (indices de la structure, mots marquant l'organisation du texte, les reprises pronominales et nominales, les temps verbaux, le lexique et la structure des phrases).

Pour l'exprimer autrement, savoir lire c'est prendre connaissance du contenu d'un message ou d'un texte écrit ; c'est donner du sens à un message écrit ou à un texte ; c'est encore s'approprier le sens d'un message ou d'un texte pour apprendre ; c'est comprendre avec les yeux un message ou un texte écrit, c'est pouvoir agir et décider sur la base de ce qui a été lu.

Apprendre à lire revient donc à apprendre à comprendre un texte. C'est-à-dire apprendre à s'appuyer sur divers indices visuels lexicaux, grammaticaux et textuels pour saisir ce qu'un texte veut dire et dans quels contextes il est pertinent, intéressant et utile.

Pour enseigner la lecture, il faut considérer qu'à l'école primaire, la lecture est une discipline instrumentale qui participe à la formation globale de l'enfant. Il s'agit pour l'apprenant(e) qui parle la langue de l'école d'apprendre à la fois *le code écrit*, c'est-à-dire à *déchiffrer des mots*, à *comprendre un texte* et à *produire un texte*.

1.3.1. L'enseignement-apprentissage du code écrit

L'apprentissage du code écrit consiste à apprendre à décoder des mots et des phrases. **Le décodage** vise la reconnaissance de mot qui est une capacité clé pour la lecture. La reconnaissance de mot mobilise deux stratégies différentes présentées et

définies comme suit :

- **La reconnaissance de mot par voie directe** : les mots sont reconnus immédiatement sans s'appuyer sur le déchiffrage. Ils ont déjà été mémorisés. Ce type d'identification est possible si le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, d'une image orthographique du mot. Dans ce cas, le mot est instantanément reconnu à la fois visuellement, auditivement et sémantiquement. On sait aujourd'hui que le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier mais sur la perception très rapide des lettres qui le composent.
- **La reconnaissance de mots par voie indirecte** : C'est ce qui est appelé déchiffrage. Les lettres sont associées à des sons (phonèmes) ; les lettres-sons sont assemblées pour constituer des syllabes, puis pour former un mot. Le mot est prononcé intérieurement ou par oralisation. Il est reconnu s'il fait partie d'un lexique connu. Il peut être oralisé par comparaison avec des mots proches dont l'image auditive est déjà dans la mémoire. Les écarts importants qui existent en français entre les lettres et les sons, entre syllabe écrite et syllabe orale rendent souvent cette identification délicate.

Pour pouvoir lire, il faut apprendre ces deux stratégies, non pas comme deux voies parallèles qui fonctionneraient indépendamment l'une de l'autre, mais comme deux voies complémentaires.

1.3.2. La compréhension des textes

La compréhension de textes est une activité cognitive complexe qui vise la construction de sens à partir d'un support textuel visuel, comme le précise la définition de l'acte de lire. Elle nécessite la maîtrise du code phonémique, du lexique et de la syntaxe, mais requiert également l'élaboration d'un projet de lecture, l'activation de connaissances encyclopédiques en mémoire, des connaissances sur les textes et sur les unités linguistiques qui les composent. Toutes ces capacités sont à mettre en lien pour faire les inférences nécessaires et déduire ce que le texte ne dit pas. La compréhension de textes mobilise donc beaucoup d'attention, la capacité de contrôler et de réguler la construction du sens.

La compréhension est la construction d'une représentation situationnelle qui associe des éléments du texte à ceux stockés dans la mémoire à long terme du lecteur (Bastien, 2007).

La compréhension, c'est à la fois un processus de cognition qui permet l'appropriation de connaissances et un processus de métacognition qui nécessite la mobilisation de sa capacité à se questionner pour pouvoir choisir les stratégies

appropriées dans une situation donnée de lecture et au besoin, évaluer et modifier ce choix.

Gérer sa compréhension consiste à planifier sa lecture, à en vérifier le bon déroulement et à effectuer un retour sur cette dernière. Avant de commencer, le lecteur efficace choisit une intention de lecture, détermine une façon de lire, prédit ce qui sera lu, formule des questions et des hypothèses. Au cours de la lecture, il vérifie ses hypothèses et en fait de nouvelles. Il se demande s'il comprend ; si ce n'est pas le cas, il utilise des stratégies de récupération du sens. Après la lecture, il se demande ce qu'il a compris du texte, il vérifie s'il a atteint son objectif, il réagit au texte ou utilise l'information qu'il y a trouvée. (Giasson, 1995, p. 199)

Savoir lire c'est donc comprendre un texte, c'est-à-dire passer directement de divers signes écrits à la signification de ce que l'auteur du texte a voulu exprimer. L'acte de lire consiste à se saisir d'un texte pour en actualiser le sens en lien avec des intentions de lecture. De ce fait, il devient difficile de distinguer les éléments du texte qui ne tiendraient qu'au code et ceux qui concerneraient spécifiquement la compréhension, car tout concourt à construire le sens du texte.

Apprendre à comprendre des textes commence au CP et se consolide progressivement au cours élémentaire (CE) et au cours moyen (CM) par l'acquisition de la lecture courante et expressive encore appelée lecture experte.

Dans l'enseignement, il importe de mener des activités qui préparent les élèves à comprendre l'écrit dès le début de l'apprentissage de la lecture-écriture. Au début, au CP1, la lecture magistrale suivie de discussions sur le contenu du texte entendu par les élèves est la meilleure façon de les préparer à comprendre la lecture silencieuse qui leur sera demandée ultérieurement. Pour les élèves burkinabè, l'enseignant ou l'enseignante peut raconter des histoires en langues nationales, puis lire une histoire déjà connue, en français. Les discussions sur ce qui a été compris, apprécié peuvent se dérouler en langues nationales. Elles favoriseront la participation des élèves. De courts messages rédigés au tableau noir à l'avance par l'enseignant(e) peuvent être régulièrement proposés aux élèves. Ils sont ainsi souvent placés dans des situations stimulantes de recherche de sens comme l'exige la lecture silencieuse (voir propositions de la boîte à outils).

1.3.3. Un lien nécessaire entre lecture et écriture

Il est aujourd'hui admis que l'enseignement de la lecture et de l'écriture sont intimement liés. En lisant des textes, on forge des conceptions de l'écrit et, en observant les caractéristiques de l'écrit, en enseignant des notions spécifiques

à l'écrit et au texte, on prépare les élèves à en écrire eux-mêmes ; en écrivant des textes, les élèves apprennent les principales unités qui les composent moyennant un enseignement ciblé et, à travers les connaissances acquises, deviennent de meilleurs lecteurs. Le lien intime qui existe entre l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture commande une autre dimension qui viendra renforcer les deux premières. En effet, on réalise que si les enfants écrivent précocement, ils pourront par la suite produire des textes, ce qui conforte leurs compétences en lecture.

La lecture n'existe pas sans l'écriture et vice versa. La lecture consiste à comprendre un texte déjà disponible pour en saisir le sens tandis que l'écriture consiste à produire un message ou un texte dont un tiers pourrait saisir le sens en le lisant. De plus, l'écriture d'un texte nécessite le recours à la lecture. Les deux activités sont indissociables et complémentaires. L'enseignement de la lecture doit donc prendre en compte, les dimensions du code (le décodage), celle de la compréhension et de la production d'écrits.

Une des erreurs des anciens modèles de lecture a été de considérer la lecture et l'écriture comme des sujets séparés et de les enseigner comme s'ils n'avaient aucun lien entre eux. Il serait inconcevable de penser qu'un enfant puisse apprendre à parler sans écouter le langage dans son environnement. C'est pourtant ce qui se fait souvent avec le langage écrit lorsqu'on sépare l'écriture de la lecture. (Giasson, 1995)

Des recherches (Pikulski, 1994; Tierney et Shanahan, 1991) montrent que la lecture et l'écriture enseignées simultanément sont plus profitables aux élèves qu'enseignées séparément. Cette complémentarité implique essentiellement l'établissement d'une approche équilibrée des compétences langagières qui s'appuie sur l'apprentissage du parler, écouter, lire et écrire.

1.3.4. La production d'écrits et de textes

Même s'il est aujourd'hui admis que la lecture et l'écriture s'enseignent parallèlement dès le début de l'école, les croyances et l'expérience freinent une approche complémentaire de l'apprentissage du lire et de l'écrire. Certes, faire produire de courts écrits aux jeunes élèves n'est pas aisé. Pourtant, la production de l'écrit s'acquiert elle aussi progressivement et, nous l'avons dit, complémentirement à la lecture. La production d'écrits nécessite des

enseignements spécifiques dont certains sont déjà entrepris : l'enseignement du graphisme, celui de l'orthographe et celui d'une initiation à la production de textes dès les premières années de la scolarité.

➤ Apprendre le graphisme

Le but de l'apprentissage du graphisme est d'amener les élèves à avoir une écriture lisible, régulière et rapide. La qualité de l'écriture est primordiale dans bien des occupations de la vie quotidienne au Burkina. Elle est un instrument précieux. L'apprentissage du graphisme commence dès l'entrée à l'école. Il est d'abord d'ordre postural et psychomoteur. Les gestes pour tenir craies, crayons et stylos sont exercés en traçant des signes graphiques (boucles, vagues, etc.), mais progressivement aussi des chiffres et des lettres. Ces gestes seront accompagnés par la description verbale des mouvements. L'enseignant(e) guide les élèves en les invitant à reproduire un modèle aussi fidèlement que possible. Il corrige leurs erreurs. Une attention particulière sera accordée aux gauchers et aux élèves souffrant de déficiences visuelles ou motrices.

L'enseignement du graphisme ne se réduit pas à un contrôle psychomoteur et perceptif du geste. La dimension cognitive qui touche la connaissance de l'alphabet et du nom des lettres soutient l'effort perceptif et psychomoteur. La copie de lettres, de syllabes et de mots renforce la connaissance des signes et du code graphique. Si le guidage s'appuie sur l'indication du nom des lettres, il favorise la compréhension des signes écrits et du principe alphabétique par l'élève. L'explicitation des gestes à effectuer et du nom des lettres améliore l'apprentissage de l'écrit. Lorsque les élèves connaissent les lettres des mots qu'ils copient, ils sont capables de mieux écrire. Sans la compréhension de ce qu'est une lettre et sans l'habileté à reconnaître les lettres, la copie n'est pas automatiquement utile à l'apprentissage de l'écrit.

➤ Apprendre à écrire des mots et à les orthographier

Il est aujourd'hui admis que l'écriture de mots (encodage de l'écrit, complémentaire au décodage) avec et sans modèle joue un rôle d'accélérateur de l'apprentissage de la lecture. Pour écrire un mot noté au tableau noir, les élèves doivent reproduire chaque lettre. Ils peuvent, pour commencer, écrire une lettre à la suite de l'autre, terme à terme, puis mémoriser plusieurs lettres d'un mot et l'écrire. Il incombe à l'enseignant(e) de placer les élèves dans des situations de copie qui favorisent l'objectivation. Une fois la copie de mots à partir d'un modèle maîtrisé par les élèves, la copie peut être complétée par une activité d'écriture où le modèle du mot est observé, puis caché. L'attention portée aux lettres du mot et à leur mémorisation développe le sens de l'orthographe.

Pour écrire un mot sans modèle, les élèves doivent se poser une série de questions. Par exemple, pour écrire le mot lama : qu'est-ce qu'il faut écrire d'abord ? Quel est le premier son du mot ? Quelle lettre faut-il utiliser ? La première lettre étant tracée, quel son vient à la suite ? Quelle lettre correspond à ce son ? Après les deux premières lettres, quel est le son ? Quelle lettre y correspond ? Pour finir, quel est le dernier son et la dernière lettre à écrire ? Ces questions nécessitent l'identification de chaque son du mot et favorisent le développement de la correspondance phonème-graphème.

De telles activités d'écriture sont à mener dès le début de la scolarité. Les activités d'écriture de mots sans modèle préalable permettent, d'une part, à l'enseignant(e) d'observer ce que les élèves ont compris et savent faire et d'autre part, l'objectivation par les élèves de leurs manières de faire, ce qui alimente leur connaissance des sons et des lettres. Ces activités enrichissent et permettent l'intégration de l'apprentissage du déchiffrement.

L'enseignant(e) guidera les élèves dans la découverte de la complexité de l'orthographe française en les invitant à écrire spontanément des mots et des phrases simples. Il ou elle veillera à demander aux apprenant(e)s de justifier leur raisonnement quant à leur manière d'écrire. Dans ce travail d'explicitation, les normes orthographiques se construiront. Guidés par l'enseignant, les apprenant(e)s se sensibiliseront à l'orthographe de manière active à partir de leurs erreurs. Cette démarche permet de passer de l'écriture provisoire comportant des insuffisances orthographiques à une orthographe respectant les normes.

➤ Apprendre à produire ou à rédiger un texte

Dès le début de l'école, il est fécond de placer les apprenant(e)s dans des situations de production de textes. A travers cette activité, ils sont sensibilisés à l'idée qu'un texte est un moyen de communication pour agir sur des camarades, sur des parents, sur des adultes, sur soi-même.

Au CP1, apprendre à produire un texte passe par une appropriation du parler. A l'oral, l'apprenant(e) s'appuie sur des connaissances lexicales, syntaxiques, textuelles et sur les expériences de communication vécues. Ces connaissances serviront à produire de l'écrit. L'apprenant(e) qui produit oralement, d'abord dans la langue qu'il parle, puis en français, un bref exposé sur un événement, sur un animal familier, l'apprenant(e) qui raconte un petit récit de vie, explique une recette simple, se prépare à produire ces genres de textes à l'écrit.

La situation de communication pour produire oralement, puis par écrit des genres textuels est propre à chaque texte. Les questions suivantes permettent d'explicitier ces différences : de quoi vais-je parler ? A qui est-ce que je m'adresse ? Que sait celui à qui je m'adresse par oral ou par écrit ? Qu'est-ce que je veux qu'il comprenne ? Quel effet je veux produire sur lui ? Ces questions sont les questions principales à clarifier avant de produire oralement, mais aussi avant d'écrire. Au moment de prévoir les séances pour apprendre à rédiger, l'enseignant(e) identifie le genre de texte à produire. Il répertorie les ressources nécessaires à mettre en place, à savoir les connaissances sur le monde physique, les connaissances lexicales et syntaxiques, ainsi que certaines connaissances sur les textes. Il prépare les apprenant(e)s à produire des énoncés oraux.

Pour produire un texte injonctif, par exemple un bricolage simple, l'enseignant(e) fera formuler oralement les principales étapes. Il mettra en évidence que chaque étape prescrit comment s'y prendre par des verbes d'actions à l'impératif ou au présent : tu choisis , tu assembles (dans l'annexe de la boîte à outils des exemples de textes injonctifs sont donnés). L'ordre des étapes est, lui, signalé par des mots comme d'abord, ensuite, puis . Ce travail à l'oral prépare la formulation de la notice de fabrication du bricolage.

Une fois cette préparation effectuée, la production écrite du texte peut s'effectuer de différentes manières : assembler des étiquettes de mots pour former des phrases ; compléter des phrases (l'accent sera mis sur la syntaxe de la phrase injonctive ou le lexique) ; mettre dans l'ordre les étapes du bricolage à partir de phrases déjà produites (l'utilisation des organisateurs textuels est visée) ; dicter la notice à l'enseignant qui l'écrit au tableau (la capacité à produire le texte entier est vérifiée, toutefois sans l'orthographe que l'enseignant prend en charge).

Une telle démarche de production de textes établit un lien fort entre l'apprentissage du langage et de la lecture de textes. Inscrites dans une progression, diverses activités seront proposées aux apprenant(e)s afin de les initier à des stratégies d'écriture : produire les étiquettes avec les verbes d'action d'un texte injonctif ; à l'aide d'étiquettes, inventer une bulle dans une bande dessinée ; mettre des phrases d'un récit dans l'ordre ; achever un récit ; dicter un texte à l'enseignant à propos d'un événement vécu.

Ces exemples montrent que le guidage de l'enseignant est central pour apprendre à rédiger des textes. L'écriture est d'abord interactive avant d'être autonome. Il est essentiel que l'orthographe ne fasse pas obstacle à la rédaction de textes car la sensibilisation à la diversité des textes aide les élèves pour la lecture de ceux-ci et pour comprendre ce qu'est lire.

1.3.5. Apprendre le vocabulaire

Le vocabulaire est une pierre angulaire de la compréhension de textes. Il s'apprend à l'oral et à l'écrit par l'apprentissage de mots en situation, d'énoncés, par la compréhension orale et écrite, par la production orale et écrite. Commencant naturellement à l'oral et se poursuivant à l'écrit, l'enrichissement du vocabulaire améliore significativement la compréhension en lecture. Il ne faut pas oublier que les mots prennent sens dans la logique du texte (énonciation, thème et visée communicative) dans lequel ils sont utilisés. L'anticipation du thème dans la langue parlée et l'identification du champ lexical en français viennent soutenir la compréhension de texte.

Pour préparer la compréhension d'un texte (entendu ou lu), le sens évoqué dans le texte peut être préparé et discuté au préalable dans la langue des élèves. Le champ lexical des mots en français (noms, verbes, adjectifs...) est à chercher à partir de la préparation dans la langue des enfants (mots à prononcer, à utiliser).

Au cours de la lecture d'un texte par l'enseignant(e), des difficultés de compréhension de mots surviendront inévitablement. Ces difficultés proviennent souvent de la polysémie des mots, de la nature abstraite des termes d'un texte ou de leur rareté. Pour lever ces difficultés, une première procédure serait d'apprendre aux élèves à comprendre un mot inconnu dans un texte. Il s'agit de relire ce qui précède et de reformuler ce qui est exprimé.

Une autre stratégie, plus complexe, est de les amener à porter leur attention sur la composition du mot. La racine du mot et les affixes sont des indices à utiliser. L'enseignant(e) apprend aux élèves à décomposer le mot pour en comprendre le sens. Par exemple, le mot grandeur se comprend par la famille de mot à laquelle il appartient : grand, grandiose, agrandir. En identifiant le *d* et le suffixe *eur*, le sens se perçoit. L'enseignement direct du vocabulaire est aussi indispensable à son acquisition.

1.4. Quelques concepts clés pour enseigner la lecture et l'écriture

Pour permettre une meilleure maîtrise des dimensions de l'enseignement de la lecture, les concepts linguistiques suivants doivent être bien saisis : **le phonème, la syllabe orale, la conscience phonologique, la lettre, la syllabe écrite, le mot, le graphème, quelques notions générales et textuelles.**

1.4.1. Le code oral

- Le phonème ou unité non significative de l'oral

La langue parlée est composée de petites unités sonores qui n'ont pas de sens mais qui se combinent pour produire du sens; ce sont les phonèmes. Théoriquement, le phonème est la plus petite unité sonore distinctive non porteuse de sens. On peut le mettre en évidence à travers l'opposition des paires minimales :

Poisson et boisson

Bleu et pleut

Cochon et cocon.

Par exemple : dans moto, on entend quatre (4) phonèmes, 4 sons /m/ /o/ /t/ /o/ ; il y a 4 lettres.

Dans eau, on entend un phonème, un son /o/ ; il y a 3 lettres

Avec les élèves, on parle de « son » pour désigner le phonème. Le travail sur le phonème se fait à l'occasion d'activités orales.

- La syllabe orale

C'est une unité sonore (accentuation du mot) : par exemple les mots *papa* ou *fourmi* contiennent deux syllabes orales (pa-pa ; four-mi) ; *route* n'en contient qu'une (rout*).

- La conscience phonologique

La conscience phonologique est la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la répétition de sonorités, la syllabe, le phonème. La prise de conscience d'unités phonologiques et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture (Gaussel & Reverdy).

La conscience phonologique se travaille oralement à travers des activités d'écoute. Par exemple : on peut demander aux élèves dont le prénom contient le son **t** de se lever ; faire objectiver le son repéré et la manière de s'y prendre pour arriver à le repérer.

La conscience phonologique se développe aussi par l'écriture de mots avec ou sans modèles : faire écrire les prénoms des élèves contenant un son donné nécessite qu'ils découpent le prénom en sons. Cet exercice d'écriture contribue au développement de la conscience phonologique (cf. encoder ou coder de l'écrit).

1.4.2. Le code écrit

➤ La lettre

On parle de « LETTRE » pour désigner la représentation graphique d'un caractère de l'alphabet. On distingue des majuscules et des minuscules. Par exemple : C, c ; Il est précédé de B et suivi de D. Les lettres se trouvent réunies dans l'alphabet.

La connaissance des lettres, c'est-à-dire du nom de la lettre, du son qui lui correspond et du tracé de cette lettre est incontournable pour entrer dans l'écrit. Cet apprentissage est à systématiser ; il faut profiter de toutes les occasions pour favoriser l'apprentissage du nom des lettres, pour rappeler les lettres connues et ne pas s'en tenir à la lettre vue lors de la séance précédente.

➤ Le graphème

La langue écrite est composée de petites unités graphiques tracées, en français, avec des lettres alphabétiques associées aux phonèmes. Ces unités écrites en lien avec les phonèmes s'appellent les graphèmes. Théoriquement, le graphème est la plus petite unité distinctive et /ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres, d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée.

Par exemple :

O est un graphème : m o t o

Eau est aussi un graphème : eau ☐ chapeau

Au est également un graphème : Pauline

Un graphème peut donc être constitué d'une ou de plusieurs lettres qui forment un son.

➤ La syllabe écrite

C'est une unité visuelle utilisée pour la césure des mots et pour des jeux de langage tels que les charades, les rébus. Le mot *fourmi* contient deux syllabes écrites four ☐ mi et route en contient également deux rou-te.

➤ Le mot

C'est une unité qui se signale à l'écrit par des espaces dans une phrase.

➤ Décoder de l'écrit

C'est reconnaître des mots immédiatement (voie directe) ou en associant à chaque lettre ou groupe de lettres un son (voie indirecte). Cela nécessite de :

- connaître l'alphabet ;
- comprendre le système alphabétique ;
- identifier un mot, une syllabe, un phonème, un graphème ;
- déchiffrer, fusionner les lettres, les syllabes, les phonèmes pour reconnaître un mot ou décrypter et comprendre des mots, des phrases, des textes.

➤ Encoder ou coder de l'écrit

C'est écrire un mot en associant à chaque son, une ou des lettres. Plus généralement, c'est traduire un message selon les règles d'un code (le code alphabétique). En somme, c'est transcrire ce que l'on souhaite communiquer en suivant un code.

➤ La conscience morphologique

La conscience morphologique est la capacité à percevoir le rôle de certaines lettres ou groupes de lettres comme des formes véhiculant du sens. Par exemple, en français, la lettre « s », moins souvent la lettre « x », signalent la marque du pluriel des noms. Pour les verbes, la forme diffère : les lettres « nt » sont les marques indiquant le pluriel.

Au niveau lexical, **les racines** des mots et les **affixes** sont les principales unités porteuses de sens. Par exemple, les lettres « g r a n d » se retrouvent dans le mot « grandeur ». Ce groupe de lettres est une indication sur le sens des mots grand et grandeur. De même que le suffixe « eur » est porteur de sens ; « eur » indique la qualité, ici pour grandeur, la qualité d'être grand.

En apprenant à parler, le jeune enfant développe une sensibilité à la morphologie des mots à l'oral. Selon les langues, les morphèmes se marquent différemment. Pour lire une phrase, la connaissance des marques morphologiques est indispensable. En apprenant à lire, une connaissance explicite de ces unités joue un grand rôle. Elle intervient surtout dans la voie directe de reconnaissance des mots. Les régularités morphologiques qui sont souvent aussi phonologiques sont à enseigner. L'objectivation de ces connaissances contribue fortement au développement de la conscience phonologique.

1.4.3. Le graphisme et l'écriture

➤ Le graphisme

Le graphisme est défini comme :

des enchainements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou discontinues, et des alternances qui se rythment et se structurent en motifs. Ainsi, le graphisme est un ensemble de signes qui n'a pas de signification. C'est une activité motrice qui laisse des traces. (Jean Hébrard)

➤ L'écriture

L'écriture est définie comme un puissant moyen pour transmettre des récits, des informations par un système de signes graphiques conventionnels. Ces signes se réfèrent soit à des sons (phonographie), soit à du sens (morphologie). C'est un moyen d'expression qui vise à la communication de contenus divers dans une situation où les interlocuteurs ne se trouvent pas dans le même espace-temps. L'écriture désigne parfois aussi la manière de tracer les signes graphiques. Ainsi, à l'école, on distingue le plus souvent deux manières de tracer des lettres :

l'écriture script et cursive. Les signes écrits peuvent prendre la forme minuscule ou majuscule. Avec le développement de l'imprimerie et de l'informatique, de nombreuses manières de former les lettres se sont développées. « L'écriture est une activité graphique et linguistique dont les deux composantes ne peuvent être dissociées, particulièrement dans le cycle des apprentissages premiers » (Ministère de l'Éducation Nationale □France).

Apprendre à écrire nécessite trois apprentissages complémentaires :

- la maîtrise du graphisme ;
- la connaissance progressive de l'orthographe ;
- la production de textes.

Le graphisme devrait être au service de l'écriture et non une fin en soi. C'est dans des activités signifiantes d'écriture que l'élève pratiquera son graphisme. Le graphisme n'est pas un prérequis pour l'écriture. Les deux activités s'apprennent et se développent concomitamment.

1.4.4. La notion de support d'enseignement

La notion de support d'enseignement est centrale. Elle définit le métier d'enseignant, car elle s'ancre dans le sens premier d'enseigner qui consiste à « faire connaître par un signe ». Un support est indispensable pour que l'enseignant puisse faire connaître par un signe, c'est-à-dire pour qu'il puisse désigner, montrer ce qu'il veut rendre intelligible à l'élève. Les supports sont l'ensemble des moyens dont peut se servir l'enseignant pour construire les capacités des apprenant(e)s. Leur choix et leur utilisation nécessitent des connaissances techniques. Les supports peuvent être oraux et/ou écrits. Par exemple, l'enseignant peut mener une leçon de calcul oral. Dans ce cas, par le support de sa voix, il indique aux élèves quelles sont les opérations arithmétiques à réaliser. Ces opérations peuvent aussi être posées par écrit pour que l'apprenant (e) les résolve. Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de la lecture, les moyens peuvent se présenter sous diverses formes : des mots dits à haute voix dans lesquels l'apprenant(e) identifie une syllabe (orale), un son. Des mots reproduits sur des écriteaux que l'élève aura à lire, des images et des illustrations, des textes d'un ouvrage didactique, un livre dont il s'agit de comprendre la teneur ou l'organisation, etc... En somme, c'est tout instrument servant à montrer, à présenter de manière simplifiée en classe les contenus à enseigner et à apprendre. La boîte à outils propose de nombreux supports : des lettres, des sons, des mots pour jouer avec la langue ; des phrases du jour à lire, des exemples de textes, etc.

1.4.5. La notion de typologie des textes ou de types de textes (poétiques, narratifs, injonctifs, explicatifs, argumentatifs)

La typologie des textes est une classification de textes qui peut s'organiser de différentes manières selon les critères de classement adoptés. Il existe de nombreuses typologies textuelles. Certains chercheurs didacticiens structurent les types de textes en fonction d'un ensemble d'actions langagières. Ils réunissent différents genres textuels par actions langagières.

Par exemple:

- **Narrer** un conte, une fable, une histoire, une légende est une action favorisant la construction d'une culture fictionnelle avec des objets magiques, des animaux qui parlent mais aussi des personnages humains inventés qui agissent et ressentent des émotions. Ces types de textes sont narratifs.
- **Relater** un récit d'une expérience vécue, un fait divers, un témoignage d'un incident, engendre la production d'un texte narratif, cette fois ancré dans le monde quotidien.
- **Transmettre** des savoirs à travers un exposé, une explication scientifique, un article d'une revue scientifique est au service de la construction de savoirs. Le texte produit est un texte informatif et ou explicatif.
- **Régler des comportements, des actions** à travers une recette, des règles diverses, un manuel d'utilisation pour transmettre des instructions et des prescriptions se traduit dans un texte injonctif.
- **Argumenter** lors d'un débat, d'un discours pour se faire élire, pour convaincre de modifier les ressources énergétiques dans la rubrique « lettres de lecteurs » d'un journal, pour discuter de problèmes sociaux, de valeurs controversées avec des collègues, le texte produit est argumentatif.

1.4.6. Les éléments ou unités linguistiques textuelles

Parmi les plus importants, *la structure du texte, les organisateurs textuels, les substituts ou reprises qui permettent de développer un thème*. Ces éléments, comme le vocabulaire jouent un rôle important pour comprendre et produire un texte.

➤ La structure du texte

Tout texte est structuré pour marquer son début, son développement et sa fin. Les marques de la structure d'un texte sont les titres, sous-titres et les principales parties du texte, ainsi que les schémas textuels. Le schéma du texte narratif est le mieux connu. Il s'organise souvent selon un schéma en cinq parties : la situation initiale, la complication, le déroulement d'actions, la résolution et la situation finale. La connaissance de cette structure qui s'intériorise à travers les récits racontés et lus, à travers l'enseignement, est un facilitateur pour comprendre les récits. Elle permet d'anticiper le déroulement des actions et la résolution du récit.

➤ Les organisateurs textuels

Les organisateurs montrent les enchaînements entre les phrases ou parties du texte.

Ils sont :

- temporels ou chronologiques (il était une fois, un jour, tout à coup, soudain, c'est alors que, pour finir, □) ;
- argumentatifs (parce que, car, certes, □) ;
- énumératifs (un, deux, trois, ... ; d'abord, puis, ensuite, □), etc.

➤ Les substituts ou reprises pronominales ou nominales

Ces mots jouent un rôle essentiel dans la compréhension des textes. Ils signalent de qui ou de quoi on parle. Ils désignent, reprennent et se substituent à des éléments

qui viennent d'être nommés dans un texte. Par exemple, dans une histoire de lièvre, on verra les mots « un lièvre □ il saute, □ . **cet animal, ce mammifère** » ou « **le lièvre** » au fil du texte. Les apprenante(s) n'ont pas conscience de l'importance de ces unités. Il s'agit de les mettre en évidence pour que les élèves puissent comprendre par quelle action un personnage se transforme en héros dans un récit d'aventure pour qu'ils puissent saisir les notions qui se construisent dans un article animalier destiné aux enfants.

Fort des acceptions sémantiques liées à la démarche globale et des principes de l'API et aux conceptions de l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du graphisme, du vocabulaire, l'enseignement-apprentissage de ces domaines doit s'enrichir de toutes les expériences pédagogiques capitalisées.

Ainsi, la conduite des séances en suivant les procédures ci-après, peut permettre une acquisition véritable de la lecture-écriture dans les trois premières années de la scolarité primaire si l'enseignant(e) met en œuvre les actions et activités suggérées dans la boîte à outils et qui sont en lien avec les dimensions de la lecture-écriture, à savoir le code écrit, la compréhension de textes, la conscience phonologique et morphologique, le graphisme, l'écriture et la production de textes.