

# T Travailler la maîtrise de la langue par compétences

CHRISTOPHE BLANC

CYCLE 2

**RETZ**

[www.editions-retz.com](http://www.editions-retz.com)

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

*À tous mes élèves, sans exception, dont les intelligences multiformes ont nourri et nourrissent encore mon travail,*

*À Carla, Chiara, Fiona et Simon qui m'ont accordé le privilège de bien vouloir illustrer la couverture de ce livre,*

*À ceux qui ont cru en LEO, et très particulièrement à Valérie Neveu pour son soutien amical et professionnel sans faille,*

*À Basile et Hugolin, par résilience,*

*À Guilhem, Héloïse et Pascale, pour leur grande patience,*

*un très grand merci !*

# Sommaire

Préface .....	7
Introduction .....	9
Préambule .....	11
Mode d'emploi.....	15

## CHAPITRE 1: COMPRÉHENSION ORALE – CO

Introduction .....	18
<b>I. Petites unités: phonèmes, graphèmes, syllabes et mots</b>	
1. Acquérir une conscience des phonèmes .....	21
2. Comprendre le sens d'un mot entendu .....	23
<b>II. Unités médianes: groupes de mots, phrases</b>	
1. Comprendre le sens d'une phrase en s'appuyant sur la syntaxe . . .	26
2. Comprendre une consigne .....	28
<b>III. Unités larges: textes</b>	
1. Identifier le sujet et l'objet d'un récit. ....	31
2. Identifier l'enchaînement des événements et leur cadre spatio-temporel .....	31
3. Comprendre la valeur des connecteurs .....	33
4. Se bâtir une culture littéraire .....	35
5. Prendre conscience des phénomènes d'interprétation .....	38

## CHAPITRE 2 : PRODUCTION ORALE – PO

Introduction .....	42
<b>I. Petites unités : phonèmes, graphèmes, syllabes et mots</b>	
1. Effectuer des manipulations métaphonologiques .....	45
2. Employer des mots appropriés .....	47
<b>II. Unités médianes : groupes de mots, phrases</b>	
1. Produire une phrase complète, et pouvoir l'enrichir. ....	50
2. Lire à haute voix .....	52
<b>III. Unités larges : textes</b>	
1a. Prendre la parole en public : exposer, lire, conter .....	55
1b. Prendre la parole en public : engager son corps .....	57
2a. Expliquer .....	59
2b. Argumenter. ....	61

## CHAPITRE 3 : COMPRÉHENSION ÉCRITE – CE

Introduction .....	64
<b>I. Petites unités : phonèmes, graphèmes, syllabes et mots</b>	
1. Identifier un mot (Assembler) .....	67
2. Reconnaître un mot (Adresser) .....	69
<b>II. Unités médianes : groupes de mots, phrases</b>	
1a. Comprendre le rôle des mots .....	72
1b. Comprendre le rôle des connecteurs .....	74
1c. Repérer les référents. ....	76
2. Lire par groupes de mots .....	78
3. Inférer .....	80
4. Lire une consigne .....	83
<b>III. Unités larges : textes</b>	
1. Acquérir des connaissances grâce à la lecture .....	86
2. Lire un texte informatif .....	88
3. Lire un texte narratif .....	90
4. Lire un album .....	93
5. Autogérer sa compréhension .....	95

## CHAPITRE 4 : PRODUCTION ÉCRITE – PE

Introduction .....	100
<b>I. Petites unités : phonèmes, graphèmes, syllabes et mots</b>	
1. Tracer des lettres et les assembler.....	103
2. Copier des mots .....	105
3. Écrire des mots en respectant les correspondances grapho-phonétiques.....	107
4. Écrire des mots mémorisés sans erreur.....	109
<b>II. Unités médianes : groupes de mots, phrases</b>	
1. Marquer les relations entre les mots sous la dictée.....	112
2. Rédiger une phrase puis l'enrichir.....	114
<b>III. Unités larges : textes</b>	
1. Copier un texte.....	117
2a. Rédiger un texte : planifier .....	119
2b. Rédiger un texte : réaliser, socialiser .....	121
Conclusion .....	124
Annexes .....	126
Bibliographie .....	136
Sitographie.....	143



# Préface

Si les programmes d'enseignement de l'école primaire s'imposent à toute la communauté éducative, le choix des méthodes et des démarches relève intégralement de la responsabilité des enseignants. Cette liberté pédagogique permet d'adapter la progressivité des apprentissages aux élèves, en prenant en compte la diversité des enfants et des contextes. L'enseignant est responsable non des objectifs déterminés par les programmes nationaux mais des moyens et des modalités de transmission des savoirs et savoir-faire qu'il met en œuvre. Cela exige de sa part des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets ainsi que l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves.

Pour trouver les moyens les plus efficaces d'obtenir les résultats attendus par l'Institution, l'enseignant doit pouvoir s'appuyer sur un référentiel de compétences compréhensible et précis. Il doit pouvoir construire des situations qui mobilisent, à bon escient, et en temps utile, les multiples ressources cognitives (savoirs, capacités, attitudes...) qu'elles requièrent.

L'ouvrage de Christophe Blanc s'inscrit dans cette double exigence : faire acquérir à chaque élève les connaissances et compétences fondamentales, par un enseignement structuré et explicite, tout en vérifiant que l'enseignement mis en œuvre a permis l'apprentissage espéré.

À l'origine de cette recherche, il y a la rencontre de plusieurs maîtres formateurs, réunis pour présenter leurs pratiques d'enseignement de la lecture/écriture à de jeunes enseignants. Leurs regards croisés avaient révélé des différences suffisamment significatives pour que la question des performances des élèves émerge. Pouvait-on, de fait, apprécier, voire comparer, les effets des dispositifs proposés ? La question s'avérait complexe du fait, entre autres, de la difficulté à distinguer, ce qui relevait de la personnalité de l'enseignant de ce qu'il avait élaboré. Il fut décidé de construire des évaluations communes pour recueillir les données nécessaires à cette confrontation bienveillante. Dans les faits,

le travail consista principalement à exposer, de façon consensuelle, les fondamentaux de l'apprentissage de la lecture/écriture puis à définir les indicateurs permettant de vérifier les acquis. Ce fut le début d'une longue réflexion dont la mise en forme revient entièrement à la ténacité de Christophe. Il a bâti un cadre de travail, pensé une « architecture planifiée » tout en respectant la liberté d'action de chacun. Cet ouvrage témoigne de son désir profond de transmettre sa pratique de classe éclairée de ses lectures.

Considérant, à juste titre, qu'on ne peut pas traiter de l'écrit sans s'intéresser à l'oral et qu'on ne peut délaisser le code phonologique au profit du sens (et vice versa), il s'est « attaqué » à l'acte global du lire/écrire. Pour mener à bien ce travail, il a pris appui sur quatre domaines parfaitement complémentaires, appelés à se renforcer mutuellement et souvent abordés au sein d'une même séquence, dans des alternances rigoureusement pensées et planifiées : comprendre l'oral – produire de l'oral – comprendre de l'écrit – produire de l'écrit.

Cette organisation qui aspire au meilleur enseignement possible s'expose, inévitablement, à des risques de schématisation, de simplification des fonctionnements individuels. Cependant, je n'oublie pas qu'elle est née d'une réelle pratique de classe, avec des élèves « en chair et en os » et de la volonté d'accompagner efficacement les apprentissages de chaque élève pour la réussite de tous.

Valérie Neveu, directrice d'école d'application, Paris.

# Introduction

La réorientation des programmes en termes de **compétences** à atteindre questionne le rapport traditionnel que l'école entretient vis-à-vis de l'acquisition des savoirs.

Toute connaissance comporte nécessairement<sup>1</sup> :

- une compétence (aptitude à produire des connaissances)<sup>2</sup>,
- une activité cognitive s'effectuant en fonction de cette compétence,
- un savoir (résultant de ces activités).

Les compétences entretiennent un lien étroit avec les savoirs qu'elles placent dans un projet tourné vers l'action. Elles orientent les pratiques vers la résolution de problèmes. Elles s'appuient sur « *des situations complexes proches de la réalité et qui donnent du sens aux apprentissages* » (G. De Vecchi, 2009).

La Commission des communautés européennes souligne, dans son rapport de novembre 2009, qu'elles requièrent une actualisation des méthodes d'évaluation.

Compétences, connaissance, savoir, évaluation sont liés dans un projet global qui dépasse le cadre strict de la formation initiale.

« *Le cadre européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie définit et décrit huit compétences essentielles pour l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité dans une société fondée sur la connaissance.* »

Cet ouvrage définit quatre sous-compétences pour la compétence 1 du Socle commun de connaissances et de compétences intitulée « **Maîtrise de la langue** » : celles de **compréhension** et de **production** dans les domaines de l'**oral** et de l'**écrit**.

1. Morin E., *La méthode, tome 3: La connaissance de la connaissance*, Essais- Points Seuil, 1986.

2. Voir aussi cette définition de Perrenoud P. (1996) : « *Capacité d'un sujet à mobiliser tout ou partie de ses ressources cognitives et affectives pour faire face à une situation complexe.* »

Cette compétence figure également en premier lieu dans le cadre européen sous la terminologie « communiquer dans la langue maternelle ». Cette formulation élargit la réflexion envers des propositions différenciées à engager en direction des publics scolaires non ou mal francophones placés de fait dans une situation plurilingue<sup>3</sup>.

Le découpage proposé s'offre à l'analyse et à l'appropriation de chacun. Il détaille, pour chaque domaine, des repères et des pistes de travail à conduire à 3 niveaux sans établir de hiérarchie. Chaque aspect doit être analysé, en organisant une programmation – dont nous ne fournirons que quelques directions – afin d'éviter un éparpillement pédagogique néfaste aux apprentissages.

C'est en cela que notre proposition pourra intervenir, *a minima*, en complément de manuels.

Le cycle 2 est une charnière entre un « *objectif essentiel [d]'acquisition (du) langage oral* » (BO 2008) et un objectif de maîtrise de la langue écrite. Les élèves doivent y acquérir une culture de l'écrit, établir une distance avec le langage devenu objet d'étude. Cette acculturation engage pour les élèves une (re)structuration de leur horizon culturel<sup>4</sup>, et pour l'enseignant un travail précis envers les conditions internes (diversité des contenus et des champs abordés, modalités de travail, etc.) et externes (solicitation de l'environnement, modèles référents, attitudes de bienveillance au cours, etc.) des activités d'apprentissage<sup>5</sup>.

Une médiation culturelle au sens le plus large est inhérente à l'acte d'enseigner. La socialisation y joue un rôle important tout autant que dans le développement intellectuel et **langagier** qu'on ne peut dissocier de la **pensée**<sup>6</sup>.

Notre conviction rejoint celle de J. Bruner : « *la culture donne forme à l'esprit* ». Il s'agit d'élaborer, grâce à, et par la culture, les moyens de se construire, de construire le monde dans lequel nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-même et de notre capacité à intervenir selon les principes de la complexité développés par E. Morin<sup>7</sup>.

« **La culture n'est pas un supplément d'âme** » affirme G. De Vecchi (2009). Présente dans toutes les compétences du socle, elle sous-tend notre action pédagogique pour que l'apprentissage soit à la portée de tous nos élèves et qu'il lui donne sens.

3. Voir les rapports de la commission NESSE (veille VEI) et la résolution du 02/04/09 Parlement Européen.

4. Chartier A.-M. et Hébard J., *Discours sur la lecture (1880-1980)*, BPI CGP, 1989.

5. Bernardin J., *Comment les enfants entrent dans la culture écrite ?*, Retz, 1997.

6. Wallon H., *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Puf, 1945, « Quadrige », 1989.

7. Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, ESF 1990, rééd. Éditions du Seuil 2005.

# Préambule

## Être attentif, mémoriser, comprendre, réfléchir...

« *Apprenez la poésie pour demain* », « *Soyez attentif!* »... Oui... mais comment ? Apprendre à apprendre est une compétence plus que jamais actuelle mise en avant dans le cadre européen (Commission des communautés européennes, 2009).

**A. de La Garanderie** analysa des profils d'apprentissage pour élaborer une théorie des gestes mentaux : la **Gestion mentale**, une capacité à mobiliser et à gérer ses ressources intellectuelles. Il y détaille les notions de mémorisation, de compréhension, de réflexion, d'imagination en les décrivant de façon rationnelle.

Les gestes mentaux, en tant qu'activité consciente du sujet, caractérisent une activité mentale (Richard, 1990) qui s'élabore à partir d'évoqués.

**Évoquer** permet de passer de simple récepteur à effecteur mental : c'est une activité mentale d'appropriation. L'évocation représente un intermédiaire cognitif entre l'information reçue et le stockage en mémoire. C'est la raison pour laquelle il y a lieu d'engager les élèves à prendre conscience de leurs processus d'évocation en mobilisant autour de ceux-ci **un projet** d'utilisation puisqu'il n'y a pas d'attention sans projet d'évocation (« *soyez attentif* » focalise sur la volonté d'attention et non sur l'objet lui-même ; il est préférable d'explicitier les gestes mentaux à prévoir : « *On va se donner comme projet de retrouver dans notre mémoire la liste de mots que j'écris* »). Il y a peu d'évocations réussies sans projet d'utilisation (« *Je masquerai les mots que vous devrez ensuite réécrire* »).

Le projet désigne **une direction donnée à l'activité mentale**, il sous-tend les gestes mentaux. Il est tout à fait intéressant de mesurer la prégnance de ce mot en pédagogie : on parle volontiers de projet pour ce qui concerne un motif de mise en marche donnant la finalité, l'expression de « pédagogie de projet » est très répandue, et nécessite de questionner le type de projet dont on parle : projet d'apprentissage, projet d'enseignement, projet de restitution, projet institutionnel...

Évoquer engage les trois grandes familles de fonctions cognitives (visuo-spatiales, exécutives, mémorielles). À considérer le lien que les troubles

d'apprentissage établissent avec ces fonctions, un travail conscient envers les processus d'évocation devient primordial (cf. les travaux coordonnés par M. Zorman).

**Le dialogue métacognitif** (discussion sur la manière dont on construit son savoir) est un outil central dans cette approche. Il vise à **explicit**er les évocations efficaces (celles centrées sur l'objet d'apprentissage par exemple). Il requiert de la part de l'enseignant une certaine lucidité sur ses propres procédures et une faculté d'écoute importante pour ne pas imposer les siennes et engager les élèves à verbaliser les leurs.

Cinq gestes mentaux nous intéressent particulièrement au regard de leur rôle dans les activités d'apprentissage :

– **L'attention**, par laquelle le sujet transforme en évoqués des informations reçues. Ce geste s'accomplit sous l'impulsion d'un projet d'évoquer qui peut être activé volontairement. C'est un geste d'encodage. C'est le geste qui se trouve à la base de tout apprentissage. C'est donc lui le point de départ de toute action pédagogique.

« Être attentif », c'est alors :

- se préparer à percevoir pour évoquer : se mettre en projet d'accueillir l'information pour « la faire vivre dans sa tête » ;
- percevoir en évoquant le perçu : se construire des images (visuelles, auditives ou verbales) afin de faire exister sous une forme mentale ce qui est donné à percevoir ;
- saisir comme tel l'évoqué et le confronter à l'objet de perception afin de s'assurer que soit constitué un objet mental qui soit l'expression même de la chose perçue.

– **La mémorisation**, est une fonction de relation à l'avenir. Mémoriser, c'est évoquer en anticipant l'utilisation de l'information. La consigne « *Apprendre une poésie* » doit donc être accompagnée d'une information sur la finalité de cet acte : « *pour la dire après-demain pendant l'atelier d'expression corporelle* ».

– **La compréhension** est le geste mental de la construction du sens. L'intuition de sens jaillit des comparaisons et des ajustements que le sujet réalise entre le perçu et l'évoqué de ce qui est perçu.

– **La réflexion** mobilise des évocations antérieures pour les confronter (fléchir) à de nouveaux évoqués qui se présentent.

– **L'imagination** est un geste mental dont la structure de projet est la provocation et l'accueil de l'inattendu.

Dans cette théorie de la gestion mentale, **l'image mentale** (Denis, 1989) occupe une place prépondérante. Les élèves seront conduits à mieux appré-

hender le type d'image qu'ils se donnent et à varier pour cela les supports de perception (oral, écrit, mais aussi kinésique) et les supports de restitution (oral: dire un poème, écrit: orthographier, kinésique: prendre part à une scène théâtrale).

La distribution de la consigne doit s'envisager du point de vue de la variété de sa présentation: elle gagne souvent à être doublée (oralement et de façon écrite) en la décalant dans le temps, ce qui ne signifie pas pour autant commentée.

Comment mettre en pratique ces apports (cf. Chich et al., 1991)?

Les grandes lignes qui suivent ne constituent pas un modèle statique.

### 1. Une première phase consiste en la **convocation des évoqués**

C'est-à-dire à rappeler mentalement les acquis. Les élèves les plus performants à l'école savent passer d'une activité à l'autre facilement.

Il faudra ici prendre le temps d'organiser des transitions, permettant aux élèves de se redonner mentalement les aspects essentiels (et pourquoi pas le cadre précis) des apprentissages antérieurs dont ils auront besoin dans un instant. L'enseignant pourra accompagner la pensée des élèves en guidant cette évocation, en utilisant un langage de l'évocation incitant les élèves à les préciser.

### 2. Une seconde phase consiste en **l'évocation**

Après un temps consacré à la mise en projet d'évocation («*Regardez et écoutez avec le projet de revoir ou de redire mentalement ce que je vais présenter*»), la présentation des messages s'attachera à une variété des supports de présentation pour s'adresser au plus grand nombre de profils individuels (certains seront plus à l'aise avec des supports auditifs, d'autres avec des supports visuels...).

Les temps d'évocation pourront se matérialiser à différents moments (avant un exercice, en synthèse d'une séance...). Cette évocation se distingue du «*par cœur*» s'il y a possibilité de se redire ou de revoir mentalement les connaissances présentées.

Le dialogue métacognitif permettra aux élèves de prendre conscience de leur propre fonctionnement mental, mais leur offrira également la possibilité d'en découvrir d'autres.

### 3. La dernière phase consiste enfin en la **restitution**

De quelles façons, elles aussi variées, la restitution et l'évaluation, qui est en filigrane, sont-elles envisagées ?

	Compréhension orale – CO	Production orale - PO Être attentif, Mémoriser, Comprendre, réfléchir...	Compréhension écrite - CE	Production écrite - PE
<b>Préambule</b>				
<b>1. Petites unités : phonèmes, graphèmes, syllabes et mots</b>	<p><b>CO1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Acquérir une conscience des phonèmes</li> <li>Comprendre le sens d'un mot entendu</li> </ol>	<p><b>PO1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Effectuer des manipulations métaphonologiques</li> <li>Employer des mots appropriés</li> </ol>	<p><b>CE1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Identifier un mot (Assembler)</li> <li>Reconnaître un mot (Adresser)</li> </ol>	<p><b>PE1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Tracer des lettres et les assembler</li> <li>Copier des mots</li> <li>Écrire des mots en respectant les correspondances grapho-phonétiques</li> <li>Écrire des mots mémorisés sans erreur</li> </ol>
<b>2. Unités médianes : groupes de mots, phrases</b>	<p><b>CO2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Comprendre le sens d'une phrase en s'appuyant sur la syntaxe</li> <li>Comprendre une consigne</li> </ol>	<p><b>PO2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Produire une phrase complète, et pouvoir l'enrichir</li> <li>Lire à haute voix</li> </ol>	<p><b>CE2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Comprendre le rôle des mots</li> <li>Comprendre le rôle des connecteurs</li> <li>Repérer les référents</li> <li>Lire par groupes de mots</li> <li>Inférer</li> <li>Lire une consigne</li> </ol>	<p><b>PE2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Marquer les relations entre les mots sous la dictée</li> <li>Rédiger une phrase puis l'enrichir</li> </ol>
<b>3. Unités larges : textes</b>	<p><b>CO3</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Identifier le sujet et l'objet d'un récit</li> <li>Identifier l'enchaînement des événements et leur cadre spatio-temporel</li> <li>Comprendre la valeur des connecteurs</li> <li>Se bâtir une culture littéraire</li> <li>Prendre conscience des phénomènes d'interprétation</li> </ol>	<p><b>PO3</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Prendre la parole en public : exposer, lire, conter</li> <li>Prendre la parole en public : engager son corps</li> <li>Expliquer</li> <li>Argumenter</li> </ol>	<p><b>CE3</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Acquérir des connaissances grâce à la lecture</li> <li>Lire un texte informatif</li> <li>Lire un texte narratif</li> <li>Lire un album</li> <li>Autogérer sa compréhension</li> </ol>	<p><b>PE3</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Copier un texte</li> <li>Rédiger un texte : planifier</li> <li>Rédiger un texte : réaliser - socialiser</li> </ol>

# Mode d'emploi

- Un code à deux lettres (CO ; PO ; CE ; PE) pour rappeler s'il s'agit de **Compréhension** ou de **Production de l'Oral** ou de **l'Écrit**.
- Un numéro pour préciser le **type d'unité** auquel se rapporte cette section:
  - 1 pour les petites unités,
  - 2 pour les unités médianes,
  - 3 pour les unités larges.
- Un texte apportant quelques éclairages et décrivant des démarches possibles en classes de CP et/ou de CE1.
- Des propositions de tâches en CP et/ou en CE1 formulée comme une consigne: «**Isole les mots qui demandent de faire quelque chose.**» Elles n'illustrent qu'une possibilité de travail.

Un commentaire éventuel (encadré «À noter») permet de préciser un aspect de façon ciblée.



# 1 - Compréhension orale (CO)

<b>Introduction</b> .....	p. 18
<b>CO1 - Compréhension orale : niveau des petites unités</b>	
1. Acquérir une conscience des phonèmes .....	p. 21
2. Comprendre le sens d'un mot entendu .....	p. 23
<b>CO2 - Compréhension orale : niveau des unités médianes</b>	
1. Comprendre le sens d'une phrase en s'appuyant sur la syntaxe .....	p. 26
2. Comprendre une consigne .....	p. 28
<b>CO3 - Compréhension orale : niveau des unités larges</b>	
1. Identifier le sujet et l'objet d'un récit .....	p. 31
2. Identifier l'enchaînement des événements et leur cadre spatio-temporel .....	p. 31
3. Comprendre la valeur des connecteurs .....	p. 33
4. Se bâtir une culture littéraire .....	p. 35
5. Prendre conscience des phénomènes d'interprétation ...	p. 38

# Chapitre 1:

## COMPRÉHENSION ORALE (CO)

Les programmes 2008 précisent, pour ce qui concerne ce domaine, que :

*« À la fin de la grande section de l'école maternelle, l'élève a largement accru son vocabulaire, qu'il est capable [...] d'écouter [...]. Il comprend un récit lorsqu'il est lu par un adulte, il distingue clairement les sonorités de la langue [...]. »*

*« Au cours préparatoire [...], les apprentissages (de la lecture et de l'écriture) s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire. »*

Le langage oral fait l'objet d'un paragraphe dédié dans lequel compréhension et production sont liées. Il y est notamment écrit qu'« au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral [...]. Ils s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître. »

Et, en fin de CE1, « (lire seul et) écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge » constitue une sous-compétence de la compétence 1 (Maîtriser la langue française du premier palier du Socle commun).

**Comprendre** c'est « appréhender par la connaissance ».

Le « langage oral » est souvent abordé à l'école comme un bloc unique, à la différence du langage écrit, disjoint en « lecture » et « écriture ».

On se donnera pour projet de placer « la langue devant soi <sup>8</sup> » pour que les élèves apprennent à saisir le langage indépendamment des situations concrètes qu'il évoque, pour maîtriser sa structure et son mode de fonctionnement. Car, à l'école, le rapport à la langue se modifie. De véhiculaire, la langue va devenir objet de connaissance. L'oral va pouvoir être étudié et, de par une mise à distance nouvelle, préparer l'entrée dans la maîtrise de l'écrit, permettre en retour un accroissement qualitatif de la compréhension comme de l'expression orale.

---

8. Lahire B., *Tableaux de famille, heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard/Seuil, 1995, et *L'homme pluriel*, Nathan, 1998.

Ce chapitre traitera de l'aspect de l'oral qui place l'enfant-élève en situation de récepteur afin de proposer des pistes de travail (elles seront loin d'être exhaustives) participant d'une véritable didactique de l'oral. On distinguera l'oral provenant du discours de **l'oral fondé sur de l'écrit** où le texte est présent en filigrane. L'un et l'autre fonctionnent sur des registres différents, le second étant très nettement teinté des apprentissages de l'écrit.

### À noter



Le parti sera pris de n'explorer ici que cet oral dit secondaire dans lequel le texte est présent en arrière-plan, dans une perspective de transfert vers la maîtrise de l'écrit.

Que ce soit au niveau de petites unités (les sons, les mots), d'unités médianes (les groupes de mots, les phrases) ou d'unités larges (les textes) **le repérage sémantique est essentiel**. Le travail intégrera les dimensions culturelles et littéraires et s'intéressera à l'interprétation faite par les élèves de ce qu'ils comprennent. Les imagiers constitueront des supports de choix<sup>9</sup>.

**Les petites unités** seront l'objet d'un travail :

- métalinguistique, quand les élèves seront engagés dans une réflexion quant à la structuration d'un mot, constitué de syllabes, elles-mêmes constituées de phonèmes. La finalité est liée à l'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture), particulièrement celui de l'encodage de mots réguliers.
- lexical, lorsqu'il portera sur le sens des mots. Nous enseignerons des stratégies (phénomène de dérivation...) évitant de développer un travail sur les contextes qui peut mener à une certaine approximation de sens.

**Les unités médianes** occasionneront un travail syntactico-sémantique quand les élèves observeront la relation que les mots entretiennent entre eux.

La consigne occupera une place toute particulière, étant donné son importance dans le cadre scolaire.

**Les unités larges** permettront un travail :

- sémantique quand il s'agira pour les élèves d'identifier les personnages, les événements, le cadre d'un texte ;
- culturel lorsqu'il faudra appréhender ce qui fonde une culture littéraire ;
- autour de l'interprétation enfin quand les élèves seront engagés sur l'explicitation de ce qu'ils ont compris d'un texte entendu. Lors de ces activités, il faudra expliquer aux élèves qu'enfants et adultes ne dispo-

9. Cèbe S., Paour J.-L., Goigoux R., *CATEGO, Apprendre à catégoriser*, Hatier, 2004. Voir aussi *Il était une fois*, éditions Play Factory, jeu de cartes pour raconter des histoires.

sent pas toujours de référents identiques. Ceci engagera à expliciter des stratégies d'expert offrant des structures qui permettent à l'enfant de développer sa propre conscience, en devenant capable d'utiliser le système de signes de l'adulte, même si «*la pensée réflexive n'est pas encore à la portée des enfants*<sup>10</sup>» dans la théorie d'H. Wallon.

De nombreuses expériences doivent être proposées aux élèves qui, peu à peu, aboutissent, à travers une activité intelligente, à installer «*l'intuition*<sup>11</sup>» de la langue, fondement indispensable d'une maîtrise raisonnée et réflexive : «*Le développement de la pensée est déterminé par le langage, c'est-à-dire par les outils linguistiques de la pensée et par l'expérience socioculturelle de l'enfant.*»

---

10. Wallon H., *Les origines de la pensée chez l'enfant*, PUF, Quadrige, 1989.

Voir aussi Bruner J., *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983 pour sa théorie des formats des interactions.

11. Vygotski L., *Pensée et Langage*, Messidor, 1985.

## C01 – Compréhension orale : niveau des petites unités

### 1. Acquérir une conscience des phonèmes

La **conscience phonologique** est la **capacité à percevoir les unités de la parole** de manière à les manipuler et à y réfléchir **en vue d'élaborer du sens**. Elle précède l'acquisition du système écrit et se forme à partir d'un apprentissage spécifique.

Indispensable à l'acquisition du principe alphabétique de la lecture, elle se nourrit elle-même de l'apprentissage du langage écrit. L'identification des phonèmes est difficile à acquérir et à automatiser, mais cette capacité à décomposer la syllabe en unités plus petites est une condition nécessaire pour l'apprentissage de la lecture, alors que la capacité à identifier les phonèmes est surtout une activité de cet apprentissage (Gombert *et al.*, 2000).

#### ● ● Comment l'enseigner ?

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture requiert la capacité à prêter attention à la forme écrite des mots et à s'intéresser à leur structure phonologique interne.

Le travail va donc porter sur des **unités infrasyllabiques**, les phonèmes, qui codent les syllabes et les mots. La conscience de la syllabe s'installe bien plus tôt chez les élèves que celle des phonèmes, qui requiert un véritable apprentissage en début de CP (voire en Grande Section de maternelle). Ceci se fera au moyen d'activités de :

– recherche de points communs entre des mots prononcés à l'oral : une syllabe (**tableau / tapis**), une rime (**cheval / canal**), ou une attaque de mot (**prune / promenade**) ;

– variations autour de ces unités (variation de la rime, de l'attaque : **bal / sal**, de la voyelle : **sal / sel**, de la coda : **sal / sappe...**).

Ces activités doivent être conduites en début d'apprentissage avec régularité (*cf. Phono*, Éditions Hatier). Elles seront à relier au **sens** : remplacer le premier phonème de « *boule* » par [p] modifie le sens du mot.

Cette capacité sera travaillée à partir d'oppositions phonématiques.

Pour cela, on ne fera varier qu'un seul des critères parmi la **tension** (ou le relâchement), la **labialité** (position des lèvres) ou l'**acuité** (grave ou aigu) (*cf. PO1-1*).

– Localiser le son [y] dans la 1<sup>re</sup> ou la 2<sup>e</sup> syllabe dans « *minute* ».

– Cocher si l'on entend [y] ou [u] dans « *rougi, retenu, écrou...* ».

– Rechercher le mot contenant le phonème cible [y] parmi « *rue, rit, roue* ».

Seul le **canal auditif** sera sollicité, afin de ne pas parasiter le travail en mobilisant le canal visuel très en prise avec l'élaboration sémantique (*l'image de chat me fait penser à celui de ma grand-mère, du coup je pense à elle, etc.*). On prendra garde que « *les assonances s'imposent souvent à l'enfant comme unique raison d'associer deux termes ensemble* » (Wallon, 1989): *qu'est-ce qui rapproche chat de Pacha ?* Pour construire ces exercices, penser à diversifier la place du phonème ciblé dans la syllabe (attaque, rime, coda).

## Activités pour les élèves

### A. Localiser un phonème dans un mot (oralisé).

Tâche individuelle, dès le début du CP

**« Coche la case quand tu entends le son... (phonème cible) dans le mot correspondant. »**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Les mots sont lus par l'enseignant, les élèves ne disposent que de la bande numérotée, commentée auparavant.

Exemple avec le phonème [z]

Case 1 : base / 2 : bêche / 3 : casse / 4 : cage / 5 : case

<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	---	---	---	-------------------------------------

#### À noter



Ce travail est à coupler soit avec une activité d'articulation, soit avec une activité d'écriture : encodage ou repérage des lettres qui produisent le (du) son.

On pourra distinguer la lettre son qui produit un son (ou participe à le produire) de la lettre sens (marque morphosyntaxique) qui n'en produit pas.

Le choix a été fait de ne pas associer d'image.

### B. Transmettre un mot entendu de façon fidèle.

Tâche collective, dès le début du CP

**« Répète à ton voisin le mot que tu as reçu. »**

Un élève dit à l'oreille de son voisin un mot donné par l'enseignant à un premier élève, et ainsi de suite de proche en proche (d'un mot « *sachet* » ; « *cigogne* » jusqu'à un groupe de mots « *les oies jasant* »).



### À noter

On pourra mesurer l'écart entre le mot dit par l'enseignant et le mot recueilli à la fin de la circulation et étudier l'effet produit au niveau du sens par une éventuelle altération au niveau des phonèmes.

Le choix du mot, selon qu'il fait partie du vocabulaire des élèves ou non, constitue une variable didactique.

En prolongement, on pourra proposer de décomposer le mot donné en syllabes, puis en phonèmes constituant chaque syllabe.

Diverses manipulations sont alors possibles :

– modifier le premier phonème (le mot « *sachet* » est composé de deux syllabes, chacune composée de 2 phonèmes. Si on remplace le premier phonème par [k], on fabrique un nouveau mot « *cachet* » (cf. PO1-1);

– localiser les phonèmes (dans la syllabe « *tron* », les élèves matérialisent 3 points : un pour [t], un autre pour [r] et un dernier pour [ʃ]),

## 2. Comprendre le sens d'un mot entendu

Soit un mot est déjà connu, auquel cas il appartient au **vocabulaire** de l'enfant, soit il ne l'est pas et appartient à l'ensemble plus vaste du **lexique**.

### ● ● Comment l'enseigner ?

Des **thèmes privilégiés** pour des actes de communication particuliers constitueront un point d'appui puisque, comme le précise le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (C.E.C.R), c'est autour d'eux que s'articulent le discours, la conversation, la réflexion ou la rédaction. Ces thèmes (vie quotidienne, relation avec les autres...) doivent constituer un **support prioritaire d'enseignement** (cf. Annexe CO1-2).

Les listes de **fréquences lexicales** interviendront en complément pour décider quels mots constituent un bagage lexical commun minimal. La multiplicité des situations d'insécurité linguistique (lorsque la langue de la maison n'est pas le français, etc.) dans lesquelles évoluent certains élèves est un aspect à prendre en compte dans les pratiques. C'est pourquoi on pourra s'appuyer sur le C.E.C.R.

Les **mots fréquents** de l'activité scolaire (ceux des consignes orales par exemple) doivent être étudiés rapidement, ils engagent l'élève dans une compréhension qui doit être suivie d'effet. Tenir à jour une **liste** des mots enseignés constituera une référence. Cette liste pourra être affichée face aux élèves aux abords du tableau et incrémentée chaque fois qu'un nouveau mot est étudié.

Pour construire du sens, les élèves ont besoin de développer des connaissances :