

Des enfants lecteurs et producteurs de textes

CYCLES 2 ET 3

Josette Jolibert et Christine Sraïki

avec la collaboration de

Martine Blanchard, Isabelle Coué et Catherine Crépon

P
PROFESSION
ENSEIGNANT

Des enfants **lecteurs** **et producteurs** **de textes**

CYCLES 2 ET 3

Josette Jolibert et Christine Sraïki

avec la collaboration de

Martine Blanchard, Isabelle Coué et Catherine Crépon

hachette
ÉDUCATION

Les auteurs ont participé, dès le début, à la première recherche-action du Groupe d'Écouen (Val-d'Oise) et aux publications qui en sont issues : **Josette Jolibert** a dirigé cette recherche et coordonné ces quatre ouvrages en tant que professeur à l'École normale/IUFM de Cergy-Pontoise. Puis en tant que formateur en mission de Coopération éducative, au Chili d'abord, puis dans les pays d'Amérique Latine sous l'égide de l'Unesco, elle a dirigé une recherche analogue avec une équipe d'enseignants de Valparaíso (Chili).

Christine Sraïki est Inspectrice de la circonscription de Beaumont (95).

Martine Blanchard et **Catherine Crépon** sont conseillères pédagogiques et **Isabelle Coué** est maître formateur, dans le Val-d'Oise.

Toutes ont poursuivi l'approfondissement critique et l'élargissement de la proposition originelle du Groupe d'Écouen dans les circonscriptions où elles travaillent actuellement.

Des mêmes auteurs

Former des enfants lecteurs de textes (tome 1), Hachette Éducation, 1984

Former des enfants lecteurs de textes (tome 2), Hachette Éducation, 1991

Former des enfants producteurs de textes, Hachette Éducation, 1988

Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes, Hachette Éducation, 1992

Réalisation intérieur : Domino

Réalisation couverture : Pascal Plottier

© HACHETTE LIVRE 2006, 43 quai de Grenelle, 75905 Paris CEDEX 15

www.hachette-education.com

ISBN : 978-2-01-181549-1

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations » dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constituerait donc une contre-façon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Nous tenons à remercier cordialement et chaleureusement

– les enseignants qui, par leur contribution, ont nourri notre problématique : Frédérique Aimé, Delphine Bantos, Sylvie Bascou, Myriam Champion, Cécile Clairet, Fabienne Foulon, Marion Lautier, Marc Mortuaire, Marine Pion, Bruno Satrin et les enseignants du Réseau d'Éducation Prioritaire de Goussainville (Val-d'Oise) ;

– Marie Satrin, conseillère pédagogique, qui, par ses relectures minutieuses et ses conseils avisés, nous a permis d'approfondir notre travail ;

– Juan Carlos Saez, éditeur à Santiago du Chili, qui nous a autorisés à reprendre, en les modifiant et les actualisant, des tableaux et autres outils pour les enseignants parus dans l'ouvrage *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula* » (*Questionner et produire des textes authentiques. Expériences vécues dans des classes*), ouvrage d'une équipe d'enseignants de Valparaíso, coordonné par Josette Jolibert et Jeannette Jacob et publié par Dolmen Ed. puis par les Éditions JC Saez.

Table des matières

Introduction	11
Notre cadre théorique de référence	14
Des axes didactiques convergents	16
Annexe 1. Mémoire vive	19
Annexe 2. Quelques dates	22
1. Créer les conditions favorables à un apprentissage réussi	23
<i>Des partis pris tenaces qui concernent à la fois l'élève et l'enseignant</i>	24
1. De quelques incontournables de l'entrée en activité des enfants	25
■ Des enfants confiants en leurs possibilités d'apprendre et de progresser, c'est-à-dire des enfants qui sentent que les adultes (enseignants et parents) sont sûrs de leurs potentialités, garants de leur réussite et qu'ils sont disposés à les aider avec persévérance et tenacité	25
■ Des enfants acteurs et actifs, qui trouvent en permanence du SENS à leur « métier d'écopier »	26
■ Des enfants qui « socio-construisent » explicitement leur vie, leur langage, leurs apprentissages	27
2. Des enfants en projets	28
■ Clarifions	28
■ Une stratégie permanente de formation : le modèle pédagogique de projet que nous proposons	31
1. Le projet collectif	32
2. Le contrat individuel	34
■ Quelques exemples de projets	36
1. Quelques exemples de projets collectifs	37
2. Quelques exemples de contrats individuels	42

■ Des outils pour l'enseignant afin de mettre en route une pédagogie par projets	45
1. Dynamique générale d'un projet collectif	46
2. Outil pour planifier un projet d'action	49
3. Tableau évolutif des situations de langage vécues au cours d'un projet et des compétences exercées ou construites	49
4. Rôles respectifs de l'enseignant et des élèves, au cours d'un projet	50
2. Enseigner à partir de choix didactiques et d'outils conceptuels explicites	53
3. Qu'est-ce qu'apprendre à lire/écrire à l'école ?	54
■ Clarifions	54
Qu'entendons-nous par lire/écrire ?	54
Qu'est-ce qu'apprendre à lire/écrire à l'école ?	55
■ Le modèle de démarche didactique intégratrice que nous proposons	56
Schéma et commentaire	56
En définitive, que doivent apprendre les enfants pour apprendre à lire et à produire des textes ?	61
■ Quelques exemples	62
Textes « questionnés » collectivement cette année	62
Lectures en réseau	63
Produire des textes avec de vrais destinataires, au cycle 3	64
Des activités spécifiques pour renforcer les apprentissages, compte tenu des projets et des besoins des élèves, dans un CM1	65
4. Choix d'outils linguistiques et cognitifs pour lire/écrire des textes	66
■ Clarifions	66
■ Les principaux processus mentaux, intervenant dans la lecture-questionnement ou la production d'un texte, que nous avons retenus	68
Schéma et commentaire	68
■ Du contexte au mot : sept niveaux de concepts linguistiques que nous avons choisis pour travailler avec les enfants	71
Schéma et commentaire	71
■ Une interaction unique	76

3. Faire vivre d'emblée des situations d'apprentissage complexes 79

Des démarches systématisées de résolution de problèmes en lecture et en production de textes 80

5. Le questionnement de textes par les enfants.

Apprendre à comprendre des textes.

Une démarche systématisée de résolution de problèmes en lecture 82

■ Clarifions ou plutôt clarifiez vous-même(s) 82

■ Le modèle de démarche de questionnement de textes que nous proposons 84

Schéma et commentaire 84

■ L'enseignant, médiateur expert 90

■ Quelques exemples de questionnement de textes 91

A. Session collective de questionnement de texte en classe de CP. Le menu de Noël 91

B. Session collective de questionnement d'un texte en classe de CE2. « Le Titanic a coulé deux fois » 101

C. Session collective de questionnement d'un texte en classe de CM2. « Arrivée à la plantation » 110

■ Des outils pour les enseignants 121

1. Aide-mémoire pour la préparation d'une séance de questionnement de texte 121

2. Critères pour choisir des textes à « questionner » collectivement 122

6. Le chantier d'écriture. Apprendre à produire des textes.

Une démarche systématisée de résolution de problèmes en production 124

■ Clarifions : qu'entendons-nous par chantier d'écriture ? 124

■ Le modèle de démarche de chantier d'écriture que nous proposons 126

Schéma et commentaire 126

■ L'enseignant, médiateur expert (en production) 139

■ Quelques exemples de chantier d'écriture 140

Chantier d'écriture A en classe de CP. Écrire une carte d'invitation 140

Chantier B dans un CE2. Produire la fiche de fabrication d'un bateau qui flotte 151

Chantier C en classe de CM2. Écrire une proposition de loi pour le Parlement des enfants 167

■ Des outils pour les enseignants 181

1. Aide-mémoire pour la préparation d'un chantier d'écriture 181

2. Critères pour choisir les textes à produire en chantier 182

4. Installer la réflexion métacognitive et métalinguistique au cœur de la construction de compétences de lecteurs et de producteurs de textes	183
<i>Activités de systématisation métacognitive et métalinguistique pour construire des compétences de lecteurs et de producteurs de textes</i>	184
7. Des activités de systématisation métacognitive et métalinguistique au niveau du contexte général du texte	185
■ Clarifions	185
■ Au niveau du contexte situationnel (niveau 1)	187
Activités : Savoir repérer l'impact des destinataires sur le texte lui-même	
– au CP, les destinataires pluriels d'une carte d'invitation aux parents	190
– au CE2, catégorisation de nos destinataires	193
■ Au niveau de contextes culturels divers (niveau 2)	198
Activités :	
– Explorer le monde des écrits sociaux (CE1)	199
– Dans un roman, comprendre le contexte historique de l'esclavagisme (CM2)	203
8. Des activités de systématisation métacognitive et métalinguistique au niveau du texte dans son ensemble	207
■ Au niveau des types d'écrits lus ou produits (niveau 3) et de la superstructure des textes (niveau 4)	207
– Clarifions	207
– Activités : Identifier les fonctions des principaux types d'écrits. Fin de CP	209
– Activité de résolutions de problèmes au cycle 3 : tri de textes documentaires	213
■ Au niveau de la cohérence du discours et de la cohésion du texte (niveau 5)	218
– Clarifions	218
– Un exemple de progression, du Cycle 2 au Cycle 3, portant sur les reprises anaphoriques	219
– Activités : Comprendre la progression des idées dans un texte (CE2)	224
– Activités : Comprendre les valeurs sémantiques d'un substitut groupe nominal (CM2)	230
9. Des activités de systématisation métacognitive et métalinguistique au niveau de la phrase (niveau 6)	233
■ Clarifions	233

■ Du Cycle 2 au Cycle 3 : des activités sur les phrases pour progresser dans la compréhension et la production de textes (Progression)	235
– Activités :	
– Écrire un texte « à la manière de... » au CE1	237
– Ateliers de négociation orthographique au CM2	243
10. Des activités de systématisation métacognitive et métalinguistique au <i>niveau du mot et des microstructures qui le constituent</i> (niveau 7)	250
■ Clarifions : lire et écrire un MOT	250
■ Développer des compétences métaphonologiques (Progression)	
Activités : réaliser des manipulations syllabiques	253
■ Découvrir, comprendre, construire et maîtriser le principe alphabétique de la langue (Progression)	262
Activités : ateliers d'« écriture essayée » en Grande Section et au CP	271
5. Évaluer et organiser rigoureusement les apprentissages des élèves	281
11. Clarifions	282
■ De quelques paradoxes de l'évaluation	282
■ Quelle conception de l'évaluation ?	283
12. Mieux se connaître pour mieux agir	284
■ Pour l'élève, une évaluation formatrice au cours de l'apprentissage	284
■ L'évaluation formatrice au cours des démarches de Questionnement de texte et de Chantier d'écriture	285
13. Ajuster son intervention aux besoins des élèves	286
■ Une évaluation sommative régulière pour un diagnostic objectif	286
■ Un exemple d'analyse d'une évaluation diagnostique au début d'un CP	287
14. Construire des parcours d'apprentissage continus et cohérents	290
■ Un autre façon d'éclairer notre problématique	290
■ Quelques exemples d'outils collectifs pour harmoniser l'enseignement/apprentissage de la lecture et la production d'écrit :	291
– Faire entrer tous les élèves dans la culture de la langue écrite	291
– Former des lecteurs et des producteurs de textes polyvalents	293
– Construire les apprentissages structurels de l'écrit : une progression au cycle 2 pour l'écriture essayée	295

15. Harmoniser les aides et les outils du travail scolaire pour mieux accompagner les élèves	296
■ Accompagner les élèves dans leurs propres activités	
– Les aides en situation de questionnement ou de chantier	296
– Tableau de synthèse : les tâches de l'enseignant dans la démarche que nous proposons	297
■ Des outils de référence pour lire et pour écrire	298
Conclusion	301

Introduction

Ce que nous proposons dans ce nouvel ouvrage ne constitue ni une réédition condensée de nos ouvrages antérieurs¹, ni une proposition totalement nouvelle concernant la formation des enfants dans les domaines de la lecture et de la production d'écrits.

Nous voulons, à la lumière de l'avancée des recherches en général et de nos recherches en particulier, ainsi que de nos expériences les plus récentes, revisiter des représentations, des concepts et, surtout, les pratiques qui en découlent, en vue de reformuler **une proposition didactique d'ensemble pour l'enseignement/apprentissage du lire/écrire**.

Nous le voulons d'autant plus que le morcellement et l'instrumentalisation étroite qui ont pu être faits de la démarche que nous proposons, l'oubli du rôle déterminant d'une pédagogie par projets pour les apprentissages, rendaient nécessaire de revisiter, avec distanciation, cet ensemble complexe et difficile qu'est « notre problématique » et de clarifier les concepts fondateurs de notre proposition.

Ne laissons pas croire, en effet, surtout aujourd'hui, que sont assimilables à la « méthode globale tant décriée », des démarches intégratrices appuyées sur la communication, le constructivisme, la linguistique textuelle et la réflexion métacognitive.

Depuis dix ans, les avancées des recherches en didactique et dans les domaines théoriques qui sous-tendent le lire/écrire ont permis de dégager une représentation consensuelle de l'enseignement/apprentissage de la lecture, à partir de composantes indissociables reprises dans les Programmes de 2002 dont nous partageons globalement les orientations.

Dans le même temps et de façon récurrente, les évaluations nationales en CE2 et en 6^e, ainsi que les enquêtes de la Direction de la Prospective et de l'Évaluation mettent en évidence les difficultés des élèves lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre la coordination d'informations et la construction de significations pour comprendre un texte. Généralement, dans l'analyse qui est faite de ces données, trop souvent encore ces difficultés sont associées à des déficits dits de « bas niveau » au sens linguistique du terme, c'est-à-dire à des problèmes d'identification de mots et de lettres alors que les élèves les plus fragiles « butent essentiellement sur la compréhension de l'implicite, pas sur le déchiffrage »².

¹ Voir ci-après l'annexe 1 « Mémoire vive », p. 19, et l'annexe 2 « Quelques dates » p. 22.

² Roland Goigoux, « L'évaluation des élèves en fin d'école primaire : info ou intox ? » dans la Revue *Fenêtres sur cours*, novembre 2004.

La conséquence logique de cette interprétation est le retour de balancier en faveur du « déchiffrage d'abord » (conception étapiste de l'apprentissage) ou du « tout syllabique » (conception monologique de l'apprentissage). Il nous paraît redoutable de réactiver et de promouvoir des approches didactiques dont nous savons, parce que nous sommes des praticiens, qu'elles génèrent des représentations erronées de l'activité de lecture et, de fait, parasitent l'accès à la compréhension qui fait majoritairement défaut aux lecteurs précoces.

Pour ce qui nous concerne, nous disons oui, naturellement, à l'identification des mots et de leurs microstructures – et même de la façon la plus systématisée possible³ –, mais en prenant garde de l'insérer d'abord, et dès la Maternelle, dans un cadre beaucoup plus ample, qui assure **l'entrée dans les textes par la compréhension et la production** ainsi que la construction progressive des stratégies et compétences pour y parvenir.

De notre point de vue, les difficultés spécifiques rencontrées dans la compréhension ou l'élaboration des textes écrits résultent en premier lieu d'un déficit d'un autre niveau, rarement considéré dans les analyses « grand public » des causes d'échecs scolaires, celui qui prend en compte **la gestion et le contrôle par l'élève de son activité de lecture et/ou de production de textes et sa représentation de l'écrit**.

Selon nous, il existe donc une urgente nécessité, et ce dès l'École maternelle :

- à faire entrer tous les élèves dans la culture de la langue écrite pour ce qu'elle est, c'est-à-dire à construire :
 - une représentation de l'écrit en usage dans des pratiques communicatives réelles qui permettent l'utilisation en situation des textes et des discours, pour comprendre, élaborer, pour penser et penser le monde ;
 - une appropriation progressive et structurée du fonctionnement de la langue écrite, qu'organisent des structures contextuelles, textuelles, syntaxiques, lexicales et grapho-phonologiques ;
- à mobiliser tous les élèves dans une activité cognitive délibérée et complexe, ressentie comme telle, qui contribue à l'automatisation des processus de compréhension et de production des textes écrits ; c'est-à-dire à construire les diverses stratégies de traitement de l'écrit⁴ et à vérifier leur efficacité selon les contextes ; ces stratégies résultent, de fait, de l'investigation renouvelée et structurée de l'écrit lui-même.

3 Voir Chapitre 10 « Activités de systématisation au niveau du mot et des microstructures qui le constituent », p. 250

4 Ce qui les distingue, par nature, des stratégies mises en œuvre par les élèves lors de la réception, fût-elle attentive, de textes lus par un tiers.

C'est tout le sens du « questionnement de texte » et du « chantier d'écriture » que nous présenterons dans la Partie 3 et que nous concevons comme des démarches systématisées de résolution de problèmes en lecture et en écriture.

- à rendre lisibles et progressivement conscients les processus de lecture et d'écriture ; afin d'éviter tout malentendu des élèves sur leur propre activité ; c'est-à-dire à construire en même temps, pour que s'élabore l'activité cognitive de chaque élève, les processus métacognitifs qui permettent de la contrôler et de la réguler.

Les diverses parties de ce livre ont pour but de traiter ces aspects de la façon la plus directe et la plus pratique possible.

Pour indiquer d'emblée et de manière concise quels sont nos piliers et où nous allons, nous avons placé en tête de l'ouvrage notre cadre théorique de référence et les axes didactiques convergents que nous avons choisis. Nous espérons ainsi faciliter la navigation de nos lecteurs dans le reste de l'ouvrage.

Puis, avec des analyses les plus précises possibles et des exemples liés à nos expériences les plus récentes, nous reprenons les axes-clés de notre proposition initiale :

- pour en raviver les exigences (par exemple : le questionnement d'un texte par les enfants n'a rien à voir avec ce qu'on appelle communément « la chasse aux mots » ; une pédagogie par projets est très différente d'une pédagogie où le maître propose de temps en temps des projets « motivants » aux enfants, etc.) ;

- pour en actualiser certains aspects (par exemple : renforcement de la systématisation et de la réflexion métacognitive, approfondissement des activités métalinguistiques) ;

- pour proposer sous forme de schémas, tableaux, cadres, graphiques divers, susceptibles d'éclairer notre propos, des outils pour les enseignants qui « se lancent » et pour le travail des équipes. En attendant qu'ils s'en construisent eux-mêmes de plus pertinents et mieux adaptés à leur réalité propre.

L'ENJEU DEMEURE : former des enfants lecteurs-compreneurs et écrivains-producteurs de textes, polyvalents et autonomes. Et pour ce faire, former :

- des enfants qui soient **tous**, à l'issue de leur scolarité élémentaire, capables d'agir, de réagir ou faire agir, à partir de tous types d'écrits ;

- des enfants qui (pour s'y être souvent, progressivement, explicitement, entraînés) soient **tous** capables d'élaborer et de construire leurs propres projets et leur propre activité de lecteurs/producteurs de textes.

Fort heureusement, tout cela s'apprend et donc tout cela s'enseigne.