

3. Les observations grammaticales

Enfin, notre méthode permet de travailler implicitement des notions grammaticales. Il ne s'agit pas d'installer prématurément des règles orthographiques ou grammaticales, mais de favoriser l'observation et la manipulation des outils de la langue. Dans les cahiers d'exercices, les élèves sont invités à manipuler la langue (compléter, substituer, relier, classer, etc.) puis, dans le manuel, ils observent des phrases types ou des expressions qui reprennent le point de grammaire mis en évidence (rubrique « J'observe. »).

Nos choix ont été guidés par l'idée que la maîtrise des outils de la langue favorise tant la capacité de réception que de production des écrits. Il s'agit donc d'assurer chez l'élève une maîtrise progressive de la « syntaxe phrastique et textuelle », base de la compréhension et de la production des textes. Le travail lié à la connaissance syntaxique démarre dès le premier module et se poursuit toute l'année. D'autre part, quand il commence à déchiffrer, l'enfant peut être bloqué par la variation morphologique de certains mots. Nous abordons l'observation des variations en nombre, puis en genre des noms à partir du module 5, au moment où la conscience phonologique est déjà bien développée et où l'élève a acquis les moyens de repérer des lettres muettes. L'observation de la formation des mots, l'enrichissement et l'organisation du lexique peuvent alors être mis en place, parallèlement à la construction de la morphosyntaxe. Les activités débouchent peu sur des acquis formels et restent centrées, comme le préconisent les programmes, sur des exercices de manipulation et d'observations indispensables à la construction des apprentissages.

a) Au niveau de la phrase et du texte

Les élèves sont amenés à :

- construire des phrases avec un lexique donné ou des tournures syntaxiques spécifiques (ordre des mots / cohérence sémantique) ;
- associer deux membres de phrases (ordre des mots / cohérence syntaxique / cohérence grammaticale) ;

- utiliser une forme négative, corriger une forme négative orale (cohérence syntaxique et sémantique) ;
- compléter des phrases (cohérence morphosyntaxique et sémantique) ;
- compléter des textes avec des mots donnés (cohérence morphosyntaxique et sémantique) ;
- identifier les substituts (cohérence sémantique et morphosyntaxique) ;
- utiliser des substituts pronominaux et nominaux (cohérence sémantique et morphosyntaxique).

b) Au niveau de la morphologie

Les élèves observent les variations morphologiques des mots pour commencer à construire notamment :

- la variation morphologique en nombre du déterminant ;
- la variation morphologique en nombre du nom par ajout du *s* ;
- les variations morphologiques en genre qui modifient la phonologie du mot (adjectif) ;
- la recherche de la lettre dérivée de la variation morphologique en genre ;
- la variation morphologique du verbe *avoir* à la troisième personne du pluriel ;
- la variation morphologique par suffixation (*ette / esse / elle* notamment) ;
- la variation morphologique par préfixation (*re / mal / in*) ;
- la variation morphologique du verbe *être* à la troisième personne du pluriel ;
- la variation morphologique des verbes par ajout du *ent*.

c) Au niveau du lexique

Les élèves comprennent la fonction du dictionnaire de langue. Ils travaillent aussi les notions de :

- synonyme ;
- substitut ;
- champ lexical ;
- diminutif ;
- contraire ;
- genre du nom.

La dimension métacognitive

1. Développer la clarté cognitive

J. Downing et Jacques Fijalkow²¹, puis Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau ont montré que les élèves doivent percevoir clairement ce qu'ils sont en train d'apprendre, pourquoi et comment, afin d'installer une représentation cohérente des tâches et fonctions de

la lecture et de l'écriture. C'est à cette condition qu'ils accèdent aisément à **l'autonomie dans la maîtrise du savoir lire/écrire**.

L'acquisition de cette clarté cognitive est très fortement corrélée à l'attitude de l'enseignant. Celui-ci doit avoir le souci constant d'accompagner le cours des apprentissages en rendant lisibles les enjeux et les modalités des activités scolaires demandées ainsi que les tâches à réaliser.

21. Lire et raisonner, Privat, 1984.

Nous avons voulu, dans l'élaboration de notre méthode, accompagner l'enseignant dans cette tâche. Il trouvera des aides à l'installation de la clarté cognitive dans :

- les *Fiches guides* qui préconisent le développement de stratégies de lecture et l'emploi d'un lexique clair ;
- l'accompagnement proposé pour guider chaque séance de travail, qui détaille au maximum les objectifs poursuivis, les modalités de la mise en œuvre, les réponses attendues des élèves... ;
- l'utilisation du *Fichier de différenciation* permet de dégager du temps à l'enseignant pour soutenir et accompagner les élèves les plus fragiles.

Pour l'élève, la clarté s'installe donc dans la compréhension des enjeux des activités et des tâches. Notre méthode prend en compte ce paramètre de deux manières différentes.

2. Utiliser des outils de référence

La méthode est conçue de façon à ce que l'élève apprenne à distinguer les différents temps de lecture et d'écriture :

- lire pour partager et comprendre des écrits avec l'aide des autres ;
- lire pour apprendre à maîtriser le texte écrit : à le déchiffrer et à mettre du sens sur l'activité ;
- écrire pour soi ou pour les autres en vue de mémoriser, d'évoquer des idées personnelles, etc. ;
- écrire pour apprendre à maîtriser la langue écrite.

Pour cela, la méthode articule différents outils qui ont, chacun, une fonction définie que l'enfant devra identifier rapidement avec l'aide du maître.

a) Les livres comme œuvres littéraires et objets socio-culturels

Ils se trouvent en bibliothèque (dans la classe, à la BCD de l'école, à la bibliothèque du quartier ou au bibliobus). On peut aussi les acheter et/ou les avoir à la maison. L'enfant continue ici l'apprentissage déjà installé en maternelle autour des codes du livre (formats, couverture, références à l'auteur, l'illustrateur, l'éditeur). Il apprend aussi à construire des repères sur le classement des livres selon leur fonction. Ces activités sont fortement ancrées dans une dimension sociologique et culturelle. Pour cela, notre méthode propose, nous l'avons vu, d'équiper la classe avec **neuf albums** qui servent de base à la construction de l'apprentissage et qui seront régulièrement relus en classe après étude. Elle propose aussi d'étendre cette étude par la mise en réseau de ces œuvres.

b) Le manuel comme outil de référence pour les apprentissages

Dans notre méthode, le manuel est un véritable outil de référence pour l'élève. Ainsi, il est organisé avec une grande régularité dans :

- le début d'un module et la découverte du support de lecture qui va l'accompagner ;
 - l'alternance des pages de textes pour permettre la découverte et l'apprentissage du lire et la clarté des rubriques (« *Je lis ce texte.* »), puis des pages pour l'entraînement (« *Je m'entraîne à lire.* ») ;
 - la présentation des pages permettant de construire les correspondances graphophonologiques (modules 1 à 5) : séparation nette entre la dimension phonologique (« *J'entends* »), la dimension graphique (« *Je vois.* ») et les outils pour s'entraîner à reconnaître le graphème, à combiner les graphèmes en syllabes, à lire des mots déchiffrables ;
 - la présentation des pages permettant de renforcer la maîtrise du décodage des graphèmes complexes (modules 6 à 9) : séparation nette entre le texte pour entrer dans l'apprentissage en jouant avec l'écriture des mots, les outils pour construire les acquis, les activités d'entraînement à la lecture des mots ;
 - le deuxième temps de l'apprentissage du décodage séparant l'introduction à l'activité, les tableaux référents pour construire les connaissances, les activités d'entraînement à la lecture de mots ;
 - la présence d'un bilan en fin de module qui installe un repère sur tous les savoirs linguistiques travaillés dans la période (orthographe, construction des correspondances graphophonologiques et des collections, observations grammaticales).
- En outre, la présence d'un manuel qui reproduit des extraits des albums lus et installés dans la BCD permet de construire une représentation du **manuel scolaire** comme **livre au service des apprentissages**. Il n'y a pas confusion des genres et des fonctions.

c) Des outils pour rechercher et s'entraîner

Les cahiers de l'élève s'installent aussi comme des **outils dans lesquels on effectue des recherches et dans lesquels on s'entraîne**.

Prévus pour développer un travail quotidien et régulier (la plupart du temps une page par jour, sauf quand l'activité proposée est consommatrice de place), ils sont là pour que les élèves y réalisent les tâches facilitant la construction des apprentissages. Ainsi, les deux cahiers font sans cesse référence au manuel (notamment dans le travail sur les textes) et aux savoirs acquis.

d) Des moyens d'évaluer les acquis

Le bilan de fin de module constitue alors une évaluation des acquis des outils du module.

Par ailleurs, nous proposons dans le CD-Rom qui accompagne le guide pédagogique, des fiches photocopiables pour favoriser une évaluation plus normative* des compétences : l'enseignant a alors un bilan précis pour chaque élève.

3. Favoriser au maximum un travail autonome

Enfin, pour faciliter le développement de la clarté cognitive, nous avons souhaité favoriser au maximum l'autonomie de l'élève dans le travail proposé.

a) La conception des consignes

Nous avons pris soin de proposer des consignes simples et récurrentes afin que l'élève puisse rapidement devenir autonome dans la réalisation des exercices. Pour cela, nous n'installons que 9 consignes dans le premier module et pas plus de 28 sur l'ensemble de l'année. Par ailleurs, un soin particulier est apporté à l'identification de la tâche à réaliser par la mise en caractères gras des verbes d'action. De plus, le rabat de la fin du premier cahier propose un dictionnaire en images des différents verbes de consignes utilisés.

Dans le même esprit, les mots ou expressions servant de support à l'exercice sont présentés dans une couleur différente.

Enfin, les exercices visant l'automatisation des notions s'installent de façon récurrente. Les enfants pourront donc être rapidement autonomes dans l'identification de la tâche. Néanmoins, pour éviter qu'ils donnent des réponses sans réflexion, les exercices varient fortement par l'absence ou la présence d'intrus, le nombre de réponses justes ou fausses dans les vrai/faux, la place des mots à relier, etc.

b) L'identification de l'objectif de l'activité

Parce qu'il faut distinguer l'enjeu de l'activité de la tâche à réaliser, nous avons placé différentes icônes à côté des consignes qui permettent à l'enfant de comprendre ce qu'il apprend dans l'exercice.

Icônes	Objectifs
	Lire pour comprendre.
	Articuler écriture et lecture, écrire pour montrer que l'on a compris ce qu'on lit.
	Apprendre à écrire, c'est-à-dire encoder des syllabes, des mots, construire des phrases ou des textes.
	Développer la conscience phonologique par la discrimination des syllabes, des phonèmes.

Icônes	Objectifs
	Développer la reconnaissance des lettres et des graphèmes.
	Développer la maîtrise de la combinatoire (correspondance entre les graphèmes et les phonèmes).
	Exercer des manipulations sur la langue au niveau du texte, de la phrase ou du mot.
	Développer sa culture.

c) Rendre le savoir visible par des affichages et des outils de classe

L'utilisation des outils de la classe pourra être enrichie par les affichages proposés. Les panneaux référents des graphèmes et des collections seront affichés au fur et à mesure de leur découverte, puis enlevés quand les élèves auront une maîtrise suffisante de la notion affichée.

4. Utiliser un lexique pertinent et approprié

Dans les activités visant l'identification des mots, l'enfant doit comprendre que la lettre a possède :

- un nom ;
- des formes graphiques normées en fonction de l'écriture ;
- une ou des valeurs sonores.

Notamment, il est indispensable d'être soi-même au clair et de distinguer :

- la lettre (son nom, sa place dans l'alphabet) ;
- le phonème qui est indépendant de la lettre et qui obéit à un codage universel (l'API) ;
- le graphème qui dépend de la lettre ou des lettres qui le composent et de sa relation au phonème qu'il représente.

Dans le manuel et le cahier, nous avons choisi :

- d'utiliser l'API (codage entre crochet) et le mot « son » pour évoquer le phonème. **L'enfant n'a pas à apprendre l'API**, l'enseignant oralise toujours l'API dans les exercices ou renvoie l'enfant aux tableaux référents et aux affichages. Si l'enfant remarque ce code et s'interroge, l'enseignant peut alors parler « d'alphabet des sons » qui servira aussi plus tard pour apprendre une autre langue...
- d'utiliser l'expression « la (les) lettre(s) qui fait (font) le son [x] » quand on veut identifier le graphème.