

LIRE – ÉCRIRE EN L1 DANS L'ACADÉMIE DE LA GUYANE

(P.Bouquet, CM-DAASEN – D.MAUREL, IEN-LM)

Le présent texte a vocation à poser le cadre conceptuel (théorique et pratique) à l'intérieur duquel se développent les parcours d'apprentissage de la lecture/écriture en L1 de Guyane.

Nos chaleureux remerciements pour leurs relectures à Mr Laurent Brisset (IGSER), Mme Le Pichon-Vorstman (Centre de recherches en Education franco-ontarienne), Mme Bettina Migge (University College Dublin) & Mme Isabelle Nocus (Centre de recherches en Education de Nantes).

1. Introduction

1.1. Cadre chronologique, juridique et réglementaire

La conception de livrets d'apprentissage de lecture/écriture en L1 s'inscrit dans la logique d'ouverture dans l'académie de la Guyane des classes dites de langue maternelle depuis 1998 et de ses développements successifs, en particulier des avancées récentes posées dans le cadre institutionnel éducatif : **loi de refondation de l'école** (2013)¹ et **engagements ministériels** en faveur du bilinguisme dans les écoles de Guyane (2016)², **Assises des Outre-mer** (2018, livre bleu de l'outremer : 40).

Ces avancées sont à replacer dans une tendance plus large visant à promouvoir les langues (maternelles et/ou co-maternelles) de l'outre-mer français : soutien de la France à la **Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones** (votée en 2007)³ et introduction en 2008 de **l'article 75-1** relatif aux langues régionales dans la **constitution française**⁴.

En 2011, bien qu'elle n'ait pas de valeur contraignante, la Déclaration de Cayenne, issue des **États généraux du multilinguisme dans les outre-mer**, a joué un rôle incitatif dans la prise en compte de la dimension littéracique de ces langues (notamment les articles 5, 11, 18, 28, 32, 33 & 42).

L'idée-force qui a guidé ce projet d'outillage didactique et d'ingénierie pédagogique est celui de la transformation d'un **bilinguisme de substitution** actuel, confiné au cycle 1 en **bilinguisme additif**, généralisé sur la continuité des cycles 1 à 3. En ce sens, le présent document initie le chapitre du cycle 2.

¹ Introduisant dans le code de l'éducation l'article 321-4 : " Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien."

² Assemblée nationale XIV^e législature - Session ordinaire de 2015-2016 - Compte rendu integral - Première séance du mardi 14 juin 2016 - Bilinguisme dans les écoles primaires de Guyane.

³ En particulier les articles 13, 14 & 15.

⁴ « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France. »

1.2. Éléments d'éthique

L'implantation en 1998 d'un volume horaire d'enseignement en L1 dans une vingtaine d'écoles de Guyane poursuivait un objectif principal : accueillir des locuteurs natifs au sein d'écoles françaises implantées dans des communautés non francophones. Derrière cet accueil se profilaient deux intentions :

- la première d'entre elles visait à introduire la culture de l'élève dans l'univers scolaire, univers dont elle est généralement exclue (à l'exception d'un vernis folklorique qui peut donner bonne conscience et l'illusion d'ancrer les apprentissages dans l'identité de l'enfant).
- une deuxième tentait tant bien que mal de corriger l'accablant déséquilibre statutaire entre la langue de scolarisation et la langue de l'élève, déséquilibre que d'aucuns ont parfois qualifié de rupture du principe républicain d'égalité (RIGO, 2014 : 23).

Après vingt années d'existence, les classes de langues maternelles n'ont sans doute ni réussi à complètement sortir de la marginalisation, ni renversé toutes les résistances institutionnelles, ni même convaincu une majorité de parents de se libérer de la représentation dépréciée qu'ils ont d'eux-mêmes. Elles ont en revanche permis à quelques enfants – là où c'était possible – de disposer d'outils pour s'adapter à l'étrangeté – du point de vue de leur environnement - de leur condition d'élève. Ces élèves ont pu se structurer dans l'espace, dans le temps, catégoriser le monde, s'inscrire dans les modalités des échanges enfant/adulte dans le respect de leur héritage affectif et culturel. Cet héritage est mouvant, dynamique, adaptable. Il se reconstruit continuellement dans un contexte en perpétuels changements au premier rang desquels l'irruption croissante de l'écrit. Accompagner l'entrée dans l'écrit d'élèves dans leur langue de première socialisation ne saurait donc échapper à une **démarche syncrétique**. L'effort – important - que nous avons essayé de déployer pour connecter le vécu (linguistique, conceptuel, social) de l'élève avec ses apprentissages ne s'est donc pas fait au détriment d'une certaine exigence méthodologique dont les préceptes ont été énoncés en dehors de son aire culturelle. Dit autrement, nous avons pris soin de nous tenir à distance des dangers de l'enfermement identitaire sans pour autant sacrifier au fétichisme de l'universalité, lequel est trop souvent synonyme d'idéologie néo-colonialiste.

1.3. Contexte socio-culturel et pédagogique

En préambule de leur contribution préparatoire au rapport *Literacy for life*, BENTOLILA & GERMAIN (2005) rappelaient que : [...] *Dans tous ces pays où une ou plusieurs langues sont minorées, l'école est minée par un problème majeur : il existe entre la langue maternelle que parlent beaucoup d'élèves à leur arrivée à l'école, et celle dans laquelle ils vont apprendre à lire et à écrire, un fossé qui les condamne à n'avoir aucune sécurité linguistique ni à l'oral ni à l'écrit dans quelque langue que ce soit : c'est ce que l'on appelle une situation d'insécurité linguistique généralisée.* [...].

Dans nombre d'écoles guyanaises, ce problème a été identifié depuis fort longtemps sans forcément aller plus avant que ce constat. Est pourtant généralement identifié comme autre obstacle de taille à l'entrée dans l'écrit l'écart entre les pratiques littéraciques scolaires et celles des familles (MOORE, 2009 : 102). En effet, si toutes les composantes de la population guyanaise écrivent aujourd'hui des textos et communiquent via les réseaux sociaux (y compris dans leur propre langue), l'oralité occupe encore une place centrale dans leur quotidien. A l'opposé, l'école française survalorise l'écrit et minore l'oral (BERTOLUCCI, 2008 : 65). Outre son caractère scripto-centré, l'enseignement dispensé à des élèves *non natifs* (non francophones de naissance) fait surgir des difficultés d'apprentissage

que l'on ne peut pas superposer celles à d'élèves *natifs* (LE FERREC, 2012 : 41). Ces difficultés proviennent des grandes différences existant entre le mode de transmission des connaissances familial et celui qui est proposé à l'école. Dit de façon plus spécialisée, on parle de choc entre un modèle d'interaction subjective contextualisée **vs** un mode de pensée objectif et décontextualisé (DA OLIVEIRA, 2012 : 51). Pour que le plus grand nombre de ces élèves accède à la réussite scolaire, il semble donc n'y avoir d'autre issue que de concéder à la langue maternelle de l'élève mais aussi à sa culture et à son identité le statut de vecteur d'enseignement : « *L'enfant réfléchit, compare, évalue et il le fait à travers sa langue maternelle parce que celle-ci constitue précisément sa **seule possibilité de verbalisation active...*** » (POTH, 1988 : 10).

Dans l'académie de Guyane, les enseignements en langue maternelle qui se sont développés depuis 1998 s'adressent majoritairement au cycle 1. Le travail qui y est mené vise à créer un continuum oral-écrit (au sens où l'entend FLORIN, 2014) dans la langue des élèves. Les activités de conscience phonologique, de compréhension implicite et la dictée à l'adulte y sont donc très pratiquées. L'objectif déclaré est d'établir un premier point de convergence entre L1 et L2 (de scolarisation) en s'inscrivant dans une culture de l'écrit.

Dans la compréhension moderne qui se dessine aujourd'hui, l'entrée dans l'écrit se construit au travers de l'acquisition de compétences **littéraciques**. On entend par **littéracie** un ensemble de savoir multidimensionnels comprenant la capacité d'utiliser le langage oral et/ou écrit, le son, les images, les nouvelles technologies pour écouter ; lire, comprendre, analyser et critiquer l'information, en produire de nouvelles et les partager, que ce soit dans le contexte familial, communautaire, scolaire ou professionnel. La littéracie embrasse donc les attitudes, connaissances et habiletés liées à l'appropriation de la culture écrite. Elle s'avère, à ce stade du développement de nos sociétés, un outil essentiel à l'épanouissement des individus, leur permettant ainsi de trouver leur place dans la société en pouvant y exercer la part de pouvoir linguistique qui devrait être distribuée à chacun.

La littéracie bilingue offre un cadre pour mobiliser ces élèves en vue de l'apprentissage de la lecture/écriture. Le principe qui sous-tend ce choix est celui de transfert de compétences L1 → L2 (et parfois réciproquement). Les enseignants ont ainsi un outil qui permet à l'élève d'exprimer son intelligence au travers de son identité personnelle et culturelle.

1.4. Choix didactiques

Les parcours d'apprentissage de lecture/écriture en L1 ont été conçus pour couvrir deux années scolaires. La construction de ces parcours a concilié deux principes : **a) s'inscrire dans une démarche** tenant compte des principes didactiques développés au travers des conférences de consensus (CNESCO, 2016) et **b) créer du matériel pédagogique inclusif** conforme aux préconisations internationales en vigueur (UNESCO, 2016), respectueux des valeurs et représentations de ses locuteurs.

Principes didactiques issus des conférences de consensus LECTURE/ÉCRITURE	Conception d'un appareillage pédagogique inclusif
● Enseigner le principe alphabétique et acquérir la capacité d'analyser les mots à l'oral pour en identifier les composants phonologiques (les syllabes puis les phonèmes). ● Introduire au moins une dizaine de correspondances graphèmes/phonèmes, dès le début du CP, afin de permettre aux élèves de décoder des mots de façon autonome. ● Privilégier un enseignement explicite de la compréhension (inférences) - Enseigner l'identification des différents types de textes (poème, roman, texte documentaire, etc.) et inciter les élèves à réfléchir sur leurs pratiques. ● Consacrer un temps conséquent à l'étude de la langue par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe) dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. ● Former les enseignants à l'utilisation des nouveaux outils pédagogiques, notamment numériques. ● Développer le vocabulaire et la compréhension orale dès l'école maternelle. ● Développer des stratégies de lecture-compréhension.	▪ L'introduction de chaque unité d'apprentissage reprend la méthodologie utilisée en classe de GS pour les activités de discrimination phonologique L1 depuis 2011. ▪ Dès les 1^{ère} et 2^{ème} périodes, la présentation alternée des voyelles et des consonnes les plus fréquentes engage les élèves sur la voie de la combinatoire leur permettant de déchiffrer rapidement des mots. ▪ La 3^{ème} séance de chaque unité d'apprentissage est consacrée à la compréhension. Chacune d'entre elle explore un type d'écrit fortement contextualisé (conte, roman graphique, article de journal, chaîne opératoire, carte toponymique, extrait d'un récit mythique, saynète de théâtre...). ▪ La 3^{ème} partie de chaque unité d'apprentissage est systématiquement introduite par une activité très grammaticalisée (mais au travers d'une approche implicite) de maîtrise de la langue. ▪ A partir de 2013, l'un des axes de formation des classes de langue maternelle s'est orienté en direction de la production d'un embryon de littéracie bilingue via le LNe (livre numérique enrichi) d'abord pour produire des supports d'activités (albums à compter, narratifs, documentaires informatifs, prescriptifs...) puis des produits dérivés de ces albums (ex. de compréhension, de classement, de discrimination visuelle...).

Nous avons organisé chaque séquence en suivant 4 axes : l'apprentissage du code grapho-phonologique, le travail de compréhension de texte, la maîtrise de la langue et la production littéraire. Les séquences (correspondant grosso modo à une semaine de travail) sont appréhendées par bloc de trois au terme duquel est proposée une semaine au cours de laquelle sont aménagés des ateliers d'activités en autonomie au travers desquelles l'élève réinvestit les enseignements reçus au cours de ces trois séquences et est évalué.

2. L'apprentissage du code

Apprendre à lire consiste à accéder - par la vision - aux aires du langage parlé.

Il y a plus ou moins 5 millénaires, apparaissent l'écriture et la lecture. C'est une véritable révolution mais, mesurée à l'aune de l'apparition de l'espèce homo sapiens (entre 150 000 et 200 000 ans), cette histoire est

récente. Cette invention a été un formidable facteur d'accélération culturelle. S'il y a eu rupture, c'est que cette invention arrive à transcrire une langue jusque-là orale grâce à un code graphique. Cette opération donne le pouvoir d'externaliser d'une nouvelle façon les contenus d'états mentaux (pensées, croyances, désirs, représentations...) en permettant leur fixation sur des supports matériels que l'on peut transmettre dans le temps et dans l'espace. Les capacités limitées de rétention de la mémoire humaine ont été dépassées. Avec une certaine fiabilité, l'homme pouvait stocker et transmettre des informations de génération en génération (contenus culturels, savoir et savoir-faire). La maîtrise de la lecture- écriture est devenue une compétence culturelle centrale qui sera de nouveau accélérée par l'invention de l'imprimerie. Aujourd'hui, nous subissons une nouvelle accélération avec la numération des contenus et les appareils mobiles connectés.

Chaque génération doit acquérir par un apprentissage spécifique la maîtrise de cette compétence d'ordre culturel. Cette dernière s'appuie sur des mécanismes de plasticité cérébrale. Cela signifie que certaines aires cérébrales sont recyclées : celles qui étaient dévolues à la reconnaissance des objets et visages se re-spécialise dans la reconnaissance d'une série de signes graphiques peu différenciés. L'analyse différentielle des graphèmes et le traitement visuel des mots écrits sont ainsi progressivement pris en charge par cette aire cérébrale qui - il faut insister - se spécialise à partir de contraintes culturelles. Les neurosciences confirment donc l'hypothèse des théoriciens de l'apprentissage du code Cette systématisation de l'apprentissage prend d'autant plus d'importance que le capital social de la famille ou de la communauté de l'élève se situe au bas de la hiérarchie.

Les aires de traitement du langage écrit se situent toujours à gauche. Elles suivent donc toujours une démarche analytique, aussi bien pour les systèmes de transcription idéogrammiques qu'alphabétiques. Au Japon, des recherches ont montré « que les signes abstraits porteurs de signification sonore, qu'ils s'agissent de mots ou d'idéogrammes, ne peuvent en aucun cas être assimilés à des images » (WETTSTEIN-BADOUR, 2005). Ils sont donc traités par l'hémisphère gauche et soumis à des procédures d'analyse. Cette reconfiguration ne peut se faire que sur la base d'un apprentissage systématique. Elle est d'une extrême efficacité quand elle se fait durant une période déterminée de l'enfance.

2.1. Prérequis (la maternelle : un rôle central)

Les enjeux didactiques de ces prérequis consistent à mettre les élèves en situation de réussir au cours préparatoire. Adultes, nous 'oublions' souvent la complexité de l'invention du code alphabétique. L'étape du développement de la conscience phonologique conditionne très largement l'entrée d'un élève dans la lecture et ce, peu importe la ou les langues en cause (ZIEGLER & GOSWANI, 2005). Le cadre d'un apprentissage de la lecture engageant L1 et L2 n'échappe pas à ce principe. Le développement de la conscience phonologique dans une langue se transfère aux autres langues parlées (VERHOEVEN, 2007 ; BIALYSTOK & LUK, 2008). Un autre « versant » du travail mené dans les classes de langue(s) maternelle(s) au cycle 1 porte sur le passage du code oral au code écrit, en particulier en termes de segmentation de la chaîne parlée, de registre lexical et de modification syntaxique (dictée à l'adulte).

A la maternelle commence aussi à s'opérer le passage de la langue sociale à la langue scolaire⁵. Un focus doit être mis sur cette transition qui revêt en Guyane un caractère particulier car elle se double d'un obstacle linguistique, le passage de L1 à L2.

⁵ La première est une aptitude sociale en principe développée par tous les élèves quand ils arrivent à l'école. La seconde est une compétence spécifiquement scolaire : Cummins (1979) l'a dénommée *cognitive/academic language proficiency*. Pour y accéder, cela requiert un entraînement à certaines habiletés langagières d'un niveau élevé.

2.2. L'enseignement explicite du code alphabétique

Les langues de Guyane disposent de systèmes d'écriture alphabétique plus transparents que celui du français (voir ci-après la section **maîtrise de la langue**). En accord avec les études scientifiques menées dans ce domaine (notamment Nocus et al, 2018 ; 2016), on postulera que débuter un apprentissage du code écrit avec un tel système ne peut être que bénéfique pour ces élèves. Il est nécessaire d'enseigner explicitement les règles fondamentales du code alphabétique : les lettres s'assemblent de gauche à droite, les combinaisons qu'elles forment transcrivent les sons du langage (ou phonèmes) selon des règles simples de correspondance. Aucun de ces éléments ne va de soi pour ces enfants qui ne savent pas encore lire. L'apprentissage du code n'est pas une fin en soi. Il permet un 1^{er} accès à l'identification des mots par la voie indirecte (déchiffrement) et prépare à un 2^e accès : la voie directe (la mémorisation orthographique des mots donc une lecture rapide).

- **Combinatoire** : les parcours proposent pour chaque séquence une partie 'découverte' qui s'appuie sur le vécu de l'élève au cycle 1 en reprenant les comptines phonémiques qu'il a apprises de façon délibérément exhaustive. Cette option s'appuie sur le fait que les élèves proviennent d'une culture orale. Un travail de repérage et de discrimination est ensuite proposé. Dès que les premières associations graphèmes-phonèmes sont assimilées, un travail systématique est proposé à l'élève pour qu'il comprenne que ces lettres peuvent se combiner pour former des syllabes. Il lui est montré que, lorsqu'on les arrange entre elles, leur prononciation ne change généralement pas mais qu'elle re-forme nouvelles de combinaisons. Ainsi, on introduit pour chaque nouveau graphème de multiples combinaisons. Il s'agit d'amener l'élève à comprendre comment une même consonne, combinée à différentes voyelles (courte ou longue), en modifie la prononciation (ex. en nenge(e) tongo : 'la', 'laa', 'li', 'lii', ...), et inversement ('la', 'ba', 'ma', 'laa', 'baa', 'maa' ...).

- **Mobilité des lettres** : une attention particulière a été portée au déplacement des lettres (ou graphèmes) qui provoque un changement de prononciation. L'élève confronté à ce phénomène doit comprendre que la lettre 'b' est une unité mobile qui peut former "ba", "bi", "bo", ou encore "ab", "ib", "ob" par un simple changement d'ordre. Avec des graphèmes découpés et accrochés au tableau, l'enseignant manipule et invite les élèves à manipuler au tableau et/ou de le faire à leur place.

- **Correspondance spatio-temporelle** : éduqué depuis la maternelle, le regard de l'élève, quand il est en présence d'un écrit, balaie de la gauche vers la droite. Il est explicité aux élèves que l'ordre spatial des lettres correspond systématiquement à l'ordre temporel de l'émission des phonèmes. Un point de vigilance est à apporter sur cette question : dompter son regard et son attention spatiale afin de les coordonner finement avec le processus d'assemblage des phonèmes en syllabes est très coûteux en termes d'énergie. Au cours de l'apprentissage, le traitement visuel des mots écrits est progressivement, pris en charge par une aire cérébrale⁶ qui - on le redit - se spécialise à partir de contraintes culturelles. Il est aussi nécessaire de préciser que les capacités d'acquisition de la conscience phonologique diminuent rapidement avec l'âge. Cet élément exerce lui aussi une contrainte forte pour développer et automatiser les mécanismes qui assurent une bonne conscience phonologique.

⁶ « [...] un module cérébral, très précisément localisé d'un point de vue neuro-anatomique (dans la voie visuelle occipito-temporale) et qui est préprogrammé comme un des sites de traitement des formes visuelles, plus particulièrement des visages [...] » (DEHAENE, 2011).

Les dispositions biologiques du système visuel de l'élève font que « *la vision maculaire couvre un espace occupé par 6 à 8 lettres. Cependant, lors de chaque pause, la fovéa ne peut identifier distinctement qu'un nombre beaucoup plus réduit de caractères (2 ou 3), en raison de la faible dimension de la surface qu'elle est en mesure de traiter* » (DEHAENE, opus cit.). Il est nécessaire d'insister sur le fait les **différences morphologiques des lettres de l'alphabet sont très faibles. Cela exige de l'élève une vision fine des différences**. Il est important de faire alterner les structures consonne-voyelle et voyelle-consonne, en montrant à l'enfant qu'elles conduisent à des prononciations distinctes (la ≠ al).

- **Boucle phonologique** : le stockage des informations verbales entendues ou lues ne semble pas excéder deux secondes. Ce laps de temps pendant lequel l'information est stockée dans la mémoire de travail⁷ permet donc de maintenir de façon limitée (en temps et en quantité) des informations visuelles ou auditives dans le but de les manipuler. Elle doit permet de comprendre le sens des phrases, de décoder les mots. L'ensemble des contraintes biologique explicitées plus haut explique pourquoi l'année de CP est celle où l'élève fournit l'effort quantitatif et qualitatif le plus important de sa vie d'élève. Ces contraintes expliquent pourquoi il nécessaire d'avoir une stratégie consciente d'automatisation des tâches de décodage. Il s'agit de libérer de l'espace mémoriel et du temps pour pouvoir réattribuer ces ressources vers « *le temps sémantique* », c'est-à-dire le travail de découverte du sens.

- **Discrimination en miroir** : l'élève ne perçoit pas nécessairement que les lettres **b** et **d**, **p** et **q** sont distinctes. La région visuelle du cerveau les traite comme des objets identiques⁸ mais vus sous des angles différents. Il est nécessaire d'enseigner explicitement à l'élève que ce sont des lettres distinctes qui se prononcent différemment et de « briser cette symétrie ». Ce travail doit être soutenue par des exercices d'écritures sur ces lettres⁹. Le geste scriptural renforce toujours la lecture. Combiner prononciation et tracé de la lettre correspondante s'avère dans ce cas précis une excellente méthode.

2.3. Éléments de progressivité

- **Principes de progression rationnelle** : dans le cadre d'une pédagogie convergente, les phonèmes étudiés au début du parcours appartiennent – autant que faire se peut - aux deux systèmes phonologiques L1 et L2 (français). Ce principe de phonèmes communs est croisé avec celui de fréquence statistique (du phonème le plus fréquent au plus rare). Travailler les correspondances graphème-phonème les plus fréquentes permet de lire un plus grand nombre de mots. Les enfants qui maîtrisent précocement les correspondances les plus régulières apprennent ensuite plus facilement les correspondances moins régulières, puis les irrégularités du système.

⁷ La mémoire de travail est définie par BADDELEY (1986) comme un "système de maintien temporaire et de manipulation [traitement] de l'information, nécessaire pour réaliser des activités cognitives complexes".

⁸ « Dans le monde naturel dans lequel tous les primates ont évolué, il était avantageux de reconnaître un arbre, un tigre ou un visage sous n'importe quel angle » (DEHAENE, opus cit.).

⁹ L'expérience montre que de simples exercices de tracé des lettres avec le doigt améliorent considérablement l'apprentissage de la lecture (GENTAZ, COLE, et BARA, 2003 & FREDEMBACH, DE BOISFERON et GENTAZ, 2009 cités par DEHAENE, 2011).

▪ **Complexité de la structure syllabique** : s'agissant de certaines langues amérindiennes, il est difficile pour l'enfant de lire certaines syllabes, en particulier celles qui comportent des groupes de consonnes consécutives. Dans les livrets d'apprentissage, les premières syllabes introduites sont de type consonne + voyelle (CV) puis on passe à son symétrique (VC) puis enfin à des types plus complexes (ex. : CCV ou CVCC...)

▪ **Inséparabilité des graphèmes complexes** : certaines langues de Guyane utilisent des digraphes (nenge(e), parikwaki, teko), plus rarement des trigraphes (parikwaki, teko). Si la fréquence de ces graphèmes est élevée, ils sont introduits assez tôt dans la progression. Il est important d'explicitier aux élèves la spécificité de ces graphèmes afin qu'ils apprennent à les identifier rapidement. Ces lettres forment une unité sonore et elles sont insécables.

▪ **Fréquence des mots** : la fréquence des mots a aussi été une variable dont il a été tenu compte. Une attention particulière a été portée à certains mots à haute fréquence - les « mots outils » - pour qu'ils soient mémorisés au travers d'un travail alliant très tôt reconnaissance et écriture.

▪ **Principe d'apprentissage actif associant lecture et écriture** : au cours des parcours d'apprentissage, un travail méthodique de mémorisation est proposé pour renforcer l'apprentissage du graphème et des mots par le geste écrit¹⁰. Il est conseillé aux enseignants d'avoir chaque jour des activités de composition de mots au travers du geste écrit ou avec des étiquettes-lettres. Il y a lieu de proposer aux élèves d'avoir un rôle actif en créant de petites phrases en écrivant à la main, avec des étiquettes de mots appris ou encore avec une tablette (**a.** avant toute activité écrite, l'enseignant doit systématiquement demander aux élèves de se représenter les étapes de la tâche et de les expliciter (geste qui retrace la forme de la lettre ou la phrase à faire en repérant les modèles ; **b.** d'être extrêmement vigilant et d'intervenir le plus rapidement pour guider l'élève dans la correction de l'erreur ; **c.** à la fin de l'activité un temps est donné à l'élève pour ré-expliciter son activité et sa 'stratégie').

▪ **Découverte du sens** : le cerveau réunit les éléments analysés et travaille à établir une correspondance aussi parfaite que possible entre les éléments identifiés et ceux dont sa mémoire connaît le sens. Le sens ne peut donc se bâtir que si le module phonologique transmet des informations de qualité. Au vu des limites de la capacité de stockage de la mémoire de travail en espace et temps, les erreurs de décodage, même minimes, peuvent poser un problème important. L'accomplissement de la tâche de décodage est donc contraint par la dimension temporelle et doit s'accomplir sans erreur. Le sens ne peut être construit que si les différentes opérations à effectuer débouchent sur une solution avant que les souvenirs rappelés de la mémoire ne soient effacés.

3. La compréhension

3.1. Enracinement de la compréhension dans l'oral et dans l'identité culturelle

Il ne saurait exister d'entrée dans la compréhension d'un texte sans mises en relation étroites avec la langue orale. Ces mises en relation couvrent un spectre allant du capital lexical de l'élève (« le sens

¹⁰ « [...] La maîtrise du geste d'écriture multiplie l'efficacité d'une intervention fondée sur l'entraînement phonologique [...] » (DEHAENE, 2011) qui cite aussi SPRENGER CHAROLLES : « Il a en effet été montré que la production manuscrite des lettres permet une meilleure mémorisation des mots écrits et aussi une meilleure reconnaissance en lecture, la mémoire sensorimotrice venant assister la mémoire visuelle. ».

du dedans ») aux aspects pragmatiques (« le sens du dehors »). Il y a donc lieu de mesurer l'enjeu éminent que revêt cette entrée dans la compréhension de l'écrit dans la langue maternelle de l'élève. Le dialogue pédagogique que l'enseignant-locuteur natif construit au cours des séances dévolues à la compréhension avec ses élèves va pouvoir s'accoter à un ensemble d'implicites et de codes culturels partagés. Un tel dialogue paraît très difficile à réaliser en L2/langue de scolarisation : quand bien même l'élève en aurait une certaine maîtrise, les textes qui lui sont proposés sont souvent si décontextualisés de l'arrière-plan qui structure sa relation au monde qu'ils en obèrent le plein accès au sens.

3.2. Éléments de contenus

Les activités de compréhension de textes visent à développer des processus métacognitifs, c'est-à-dire à donner [...] *aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite* [...] (GOIGOUX, 2003 : 2). Ces processus sont souvent désignés par le terme d'*acculturation* (Goigoux, opus cit.). Les contenus proposés à des élèves issus d'une culture essentiellement orale ont donc trois défis à relever :

- le premier consiste à offrir des textes ancrés dans des espaces de création « crédibles », ce que Diandué (2013 : 14) désigne par des *lieux culturels, mémoriels ou thématiques*.
- le second doit permettre aux élèves de pouvoir *actualiser* (leur) *culture intrinsèque* au travers de ces textes (DIANDUE, opus cit.). Dit autrement, le choix du cadre de ces textes doit en intégrer le caractère évolutif, mouvant (c'est-à-dire la temporalité d'une société qui fait face rapidement à de grands changements).
- le troisième de ces défis consiste à installer ces textes dans une démarche littéraire, c'est-à-dire dans une diversité typologique reflétant la variété de situations au travers desquelles un élève active des compétences de lecteur : récits de vie, de chasse, de pêche, saynettes de la vie quotidienne, bandes dessinées, romans photos, mangas, dialogues par textos, contes, mythes (bien que la plupart des cultures de Guyane ne catégorisent pas ainsi ces types de récits), recettes, modes d'emplois, chaînes opératoires relatives à la fabrication d'artefacts, plans, cartes géographiques locales ou sacrées, textes documentaires (ex. : plantes médicinales, vannerie, spatial) ...

3.3. Mécanismes inférentiels de la connaissance

Une attention particulière a été portée à la compréhension fine. Les activités proposées à la suite de la découverte de textes ont délibérément été orientées vers ce domaine. Cette approche s'appuie sur des pratiques discursives qui tiennent encore souvent une place importante dans les cultures familiales des élèves¹¹. On pense par exemple à l'art du *satu mato* (devinette) des Businenge(e) ou à la « lecture » à plusieurs niveaux des contes amérindiens. Il est désormais notoire qu'un entraînement à inférer stimule la construction des concepts, l'usage non littéral du langage et la capacité à argumenter.

¹¹ Ces cultures se sont construites ou reconstruites dans la violence d'un environnement colonial face à lequel la dissimulation – via le double-sens par exemple – était devenue un art.

4. Maîtrise de la langue

4.1. Arrière-plan

Une part significative de l'apprentissage de la lecture/écriture en L1 sera dévolue à l'étude de la langue dans une perspective de gestion coordonnée avec les contenus proposés aux élèves en L2 (français). A l'instar de MAIGA & al. (2009 : 3), [...] *l'esprit dans lequel* (le cadre de cet apprentissage) *a été préparé considère que l'environnement linguistique et social de l'élève est susceptible d'être pédagogiquement et didactiquement positif dans tout projet d'apprentissage formel d'une seconde langue* [...]. Cette approche s'inscrit dans les préconisations institutionnelles des programmes officiels de 2015 : [...] *L'apprentissage d'une langue vivante* (étrangère ou régionale) *est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement linguistique avec le français* [...], elles-mêmes s'inscrivant dans une longue tradition de complémentarité pédagogique entre le français et les langues régionales (Circulaire dite " SAVARY ", 1982 ; JAURES, 1911¹²).

4.2. Enjeux

L'inscription de l'étude de la langue au sein de l'apprentissage de la lecture/écriture – en particulier en contexte bilingue - fait l'objet de plusieurs enjeux.

- Le premier d'entre eux concerne l'acquisition des compétences renvoyant à l'étude du code : reconnaître les lettres qui s'écrivent et se prononcent de la même façon dans les deux langues, reconnaître les lettres qui s'écrivent de la même façon en L1 & L2, mais qui se prononcent différemment, reconnaître les lettres qui n'existent qu'en L1, reconnaître les lettres qui n'existent qu'en français, reconnaître des contextes où plusieurs lettres font l'objet d'une seule prononciation en L1 et/ou en français (digraphes et trigraphes). En résumé, il s'agit de développer des habiletés qu'on pourrait qualifier de méta-phono-graphiques.

On se gardera de généraliser le concept de transparence graphique sans le nuancer. Les graphies des L1 des élèves peuvent être classées sur un gradient allant du très transparent au relativement transparent. Pour plus de détails on se reportera aux annexes spécifiques et à l'historique de leur mise en place qui expliquent certains choix :

- *wayāpi* : cette langue dispose d'une graphie totalement transparente : à une lettre correspond un son et réciproquement Elle n'utilise ni digraphe, ni trigraphe. **Normes graphiques proposées au début des années 70.**
- *nenge(e)* : proche d'une configuration bijective comme le wayāpi à une réserve près, l'existence de 2 digraphes : ty pour [ʃ] et dy pour [dʒ]. **Normes graphiques actuelles proposées au cours des années 90.**
- *wayana* : la conservation phonologique est le premier principe orthographique de cette langue. Certaines de ses consonnes se prononceront donc différemment en fonction des contextes dans lesquelles elles se trouvent (palatalisation, voisement, lénition), quid des voyelles avec la nasalisation. Pas de digraphe.

¹² [...] par-là serait exercée cette faculté de comparaison et de raisonnement, cette habitude de saisir entre deux objets voisins, les ressemblances et les différences, qui est le fond même de l'intelligence [...] (Jaures, 2011).

Normes graphiques proposées dans les années 50.

• teko : en frontière de lexème ou de morphème, 3 consonnes (p, t, k) sont soumises à des phénomènes morpho-phonologiques et verront leur prononciation modifiée. Digraphes et trigraphes : la série des affriquées ([ʃ] {ts} [dʒ] [č] utilise des graphies dérivées de l'écriture française : ts, dz, dj, tch de même que ng (pour [ŋ]). **Normes graphiques proposées au début des années 70.**

• kali'na : comme le wayana et le teko, le principe d'intégrité phonologique est la pierre angulaire des choix graphiques de cette langue. Presque toutes ses consonnes sont sujettes à la sonorisation et à la palatalisation. La graphie distinguera voyelles nasalisées (écrites comme les voyelles orales mais prononcées nasales) et voyelles nasales (qu'on notera au moyen d'un digraphe avec un n comme en français : on, an, en...). **Normes graphiques actuelles proposées au cours des années 90.**

▪ Le second enjeu vise la compréhension des liens qui unissent les mots. L'acquisition d'une meilleure orthographe en est le premier corollaire bien que – compte tenu de l'opacité de la graphie du français et de la transparence de la graphie des L1 des élèves - cet objectif différera sensiblement d'une langue à l'autre. En termes de contenus, seront donc abordées au travers d'activités de manipulation de mots et/ou de phrases : la morphologie flexionnelle (marques de personne, de genre quand elles existent, de nombre, de temps, d'aspect), dérivationnelle (préfixes et suffixes permettant les transferts de classe notamment) et la syntaxe (ordre des mots dans les syntagmes, ordre des mots dans la phrase). En fonction des L1, il sera plus ou moins facile de partager avec le français ces contenus mais que le point de départ soit une convergence ou une divergence, leur étude doit permettre de construire du lien entre leur langue maternelle et la langue de scolarisation et de prendre conscience que, dans les deux langues, les lettres codent soit le son, soit le sens.

▪ Étroitement lié au précédent, le troisième enjeu – essentiellement méthodologique - vise à initier des attitudes intellectuelles de questionnement, de mise en pratique des savoirs acquis, de transfert dans des situations nouvelles. Les activités de catégorisation, de tri et de classement, qui sont au demeurant préconisées dès l'école maternelle, ne déboucheront pas au CP sur le métalangage (ce sera le travail du cycle 3) mais devront permettre à l'élève de commencer à repérer des régularités et à mettre ses observations en mots. En les pratiquant en L1 et en L2, l'élève prendra conscience, le plus souvent de façon implicite, que les parties du discours de sa langue – les verbes ou les noms par exemple - n'en partagent pas forcément toutes les propriétés¹³.

Classes grammaticales du français

Verbes – Noms – Adjectifs
qualificatifs – Déterminants –
Adverbes – Conjonctions –
Pronoms – Prépositions –
Interjections

Classes grammaticales du teko

Verbes – Noms – Attributifs
Déterminants – Adverbes –
Connecteurs – Pronoms –
Postpositions – Particules –
Idéophones

¹³ Dans le cas des langues amérindiennes de Guyane (qui sont de nature agglutinante), les critères d'appartenance et les propriétés de ces classes et sous-classes grammaticales jouent un rôle déterminant dans l'insertion des blancs typographiques. Leur caractère omni-prédicatif rend aussi possible à la plupart des mots d'être noyau d'un prédicat.

Pour conclure, les activités relevant de la « grammaire » peuvent être source de plus-value pédagogique : pour mieux s'exprimer à l'oral, pour mieux comprendre des mots et des phrases et surtout pour améliorer la production de textes. Outre ce lien étroit avec la lecture et l'écriture proprement dites, le contexte bilingue inscrit résolument l'élève dans le champ des compétences métalinguistiques et des transferts de compétences.

5. Ecriture

Savoir lire, c'est entrer dans un code en réception et en production.

5.1. Savoir écrire pour savoir lire

Notre cerveau comprend deux circuits de lecture bien distincts : l'un bâti sur la forme des lettres et leurs combinaisons, l'autre sur les gestes de l'écriture. C'est pour cette raison que les conférences de consensus préconisent des exercices d'écriture qui renforcent l'apprentissage de la lecture. On peut résumer en écrivant qu'apprendre à écrire facilite la lecture. La lecture s'améliore lorsque l'enfant pratique l'exploration active des lettres par le toucher et apprend leur tracé¹⁴ : « *La production manuscrite des lettres permet, en effet, une meilleure mémorisation des mots écrits et aussi une meilleure reconnaissance en lecture, la mémoire sensorimotrice venant assister la mémoire visuelle* » (M.E.N, op. cité : 11).

5.2. Dimension grapho-motrice et sémiotique

« [...] ce qui est stimulant, c'est la mémoire que vous mettez au présent. Ce dont vous parlez, la forme qui se métamorphose en d'autres formes, je pense que c'est quelque chose de sain [...] »¹⁵

Nous avons tenté – quand c'était possible – de croiser ces activités grapho-motrices avec les identités graphiques des élèves. Ces identités véhiculent en effet une forte **charge esthétique, sociale et symbolique**. Elles sont déjà utilisées dans les classes de LM en GS à dessein de maîtriser les gestes préparatoires à l'écriture et le champ lexical auquel ces gestes se rapportent (traits, points, vertical, horizontal, incliné, ponts, vagues, boucles...)¹⁶. Il nous a en effet semblé utile de mettre en relation pratiques culturelles et apprentissage de la lecture/écriture car ils s'inscrivent tous deux dans le large champ de la sémiologie. Qu'un élève puisse réussir à faire converser son environnement (parental) et le cadre scolaire au travers d'activités présentant une forte contiguité participe de la construction du sens de cet apprentissage. Cela laisse la possibilité à l'élève de se le représenter comme un continuum. « *Les modèles de fonctionnement neurologique des enfants en situation d'apprentissage, bien que fort instructifs, ne rendent pas compte du contexte qui en est la source. L'école organise donc un espace de travail susceptible de permettre à l'enfant d'apprendre*

¹⁴ En maternelle, la mise à disposition de tablette avec des logiciels dédiés permet de pratiquer l'écriture manuscrite mais aussi d'apprendre à dactylographier un texte.

¹⁵ Ornette Coleman interviewé par Jacques Derrida : <https://www.lesinrocks.com/1997/08/20/actualite/actualite/ornette-coleman-et-jacques-derrida-la-langue-de-lautre/>

¹⁶ Voir par exemple : <https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/Graphisme-ps-ms-gs-tirees-de-la-tradition-iconographique-kali-na.html>

non seulement le tracé des lettres mais aussi de s'approprier un objet historique, social et culturel. » (ZERBATO-POUDOU, 2013 : 5).

5.3. Production littéraire (et numérique)

Dès la première séquence d'apprentissage, l'élève est mis en situation de composer des phrases simples avec des étiquettes-mots. Puis, dès que possible, des exercices de production lui seront proposés à partir de mots et de situations tirés de son univers culturel. Cet effort de production s'inscrit dans un projet participatif au long terme. Il doit être clair qu'on cherche par ce moyen à s'adresser à l'identité (sociale) de l'élève, à son rapport à l'environnement et à son intelligence. *« L'intégration de la littéracie contribue à outiller les élèves en lecture et en écriture [...]. Vanhulle et Schillings (2005) rappellent à cet égard que la littéracie correspond non seulement à la maîtrise de la lecture et de l'écriture, mais également au développement de l'identité et du rapport au monde de l'individu. Ainsi, les élèves sont motivés à apprendre dans la mesure où ils sont capables de mettre les notions apprises en relation avec leur vie et leurs intérêts. »* (MYRE-BISAILLON & al., 2017 : 156). Les exercices d'écriture auxquels l'élève prend part seront abordés sous différents angles techniques en lien avec les contenus de la séquence d'apprentissage dans laquelle ils sont contenus : le répertoire des mots de la langue orale (dont il a déjà été fait état) mais aussi les structures de la langue et l'accès à une typologie textuelle moderne. Les compétences phonologiques, lexicales et grammaticales s'unissent donc pour participer de la découverte du sens. Les modalités d'apprentissage du code interfèrent donc directement sur la qualité des résultats obtenus en exercice d'écriture.

Après avoir écrit le texte à la main pour gagner en autonomie et en habileté, le numérique peut aussi être fortement associé à la production de texte de l'élève. Cette production de textes en langue maternelle doit être valorisée systématiquement auprès des familles. Les logiciels *Book Writer*, *Bookcreator*, *Comic life 3*, *Stop motion* sont d'excellents leviers pour travailler la production de texte tout en restant dans le continuum oral-écrit. Ces applications rendent l'acte de texter *« un peu plus accessible et donne une raison de plus de vouloir les utiliser et de penser dans sa propre langue »*¹⁷. Il existe aujourd'hui un *modus vivendi* sur le fait que, dans une configuration de type L1 minoritaire/L2 dominante, les outils numériques sont considérés comme propices au développement d'une littéracie propre, c'est-à-dire le développement des capacités à utiliser et produire des informations écrites puis à entrer dans une démarche de partage culturel.

6. Une problématique transversale : l'enseignement explicite des stratégies métacognitives

6.1. Mise en œuvre d'une stratégie métacognitive (modélisation du raisonnement) pour accéder à une « pratique de l'écrit » autonome

Pour nos élèves la « pratique de l'écrit » de la famille peut être faible, cantonnée dans des espaces très spécifiques et souvent perçue comme fortement contraignante. Bien entendu, l'école enseigne des stratégies cognitives qui permettent de s'approprier l'écrit : le code, le lexique, la syntaxe ... Mais cela

¹⁷ <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/782194/application-langues-autochones-premieres-nations-dialectes> 18/05/2016

n'est pas suffisant pour que l'élève accède complètement au sens. Cet accès complet au sens dépend de l'acquisition de compétences **métacognitives** (GIASSON, 1992).

On entend par compétences métacognitives la conscience et le contrôle que l'élève exerce sur sa propre activité de lecture et de production d'écrit. Ces compétences font toute la différence entre un lecteur-producteur de texte expert et un élève petit lecteur ou non lecteur (PEARSON & al., 1991). Un bon lecteur a construit un ensemble de compétences métacognitives relatives à la régulation de son activité de lecture-écriture. Pour qu'une stratégie puisse devenir opérante, l'élève doit en constater la pertinence et saisir l'intérêt d'y consentir des efforts.

Cette méthode insiste pour que l'élève développe le plus rapidement possible confiance en soi et autonomie face à la lecture et à l'écrit. Il est donc essentiel d'obtenir l'engagement de l'élève à l'égard de ses apprentissages. Pour l'obtenir, la contextualisation de ses lectures en l'ancrant dans sa culture a été privilégiée. Mais cela n'est pas suffisant. On doit l'amener à percevoir l'utilité de la tâche. Le défi que cela représente pour lui doit lui paraître réaliste. Cet ancrage dans son univers mental, dans son environnement, permet de rendre ce challenge plus réaliste. Il possède ainsi les éléments lui permettant d'évaluer le résultat de ce travail.

Ce travail explicite et systématique est mis en place pour que l'élève acquière les stratégies métacognitives qui s'articulent autour de compétences d'anticipation/*planification*, d'évaluation de ses objectifs/de *son processus de travail*, d'un contrôle et d'une régulation/*ajustement* de son activité. Ce travail est important, car dès que l'élève identifie une perte de compréhension, il met en place des stratégies d'ajustements et de régulation pour retrouver le sens et revenir à ses objectifs initiaux (ATMASI, 2003). L'apprentissage se fait en suivant trois étapes qui sont la présentation de la stratégie, le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (voir section 7).

Il est donc nécessaire que soient étudiées les différentes typologies de texte pour permettre l'appropriation de la macrostructure et des stratégies métacognitives.

Ces stratégies se déclinent en :

▪ **Stratégies de planification**

- Survoler le document pour en identifier la « macrostructure »
- Estimer le temps nécessaire
- Établir des buts d'apprentissage
- Activer les connaissances antérieures
- Faire une analyse de la tâche, *l'élève doit littéralement « visualiser » et être en capacité de verbaliser, la succession « d'actes » nécessaires pour réaliser son objectif*
- Se donner des intentions de lecture

▪ **Stratégies de contrôle**

- S'autoévaluer et faire de l'auto-renforcement
- Conserver son attention
- Prendre conscience de ses progrès et résultats
- Évaluer l'efficacité de la stratégie choisie

▪ **Stratégies de régulation**

- Ajuster la vitesse de lecture
- Relire pour mieux comprendre
- Revoir les étapes passées
- Évaluer l'efficacité de la stratégie choisie et la modifier au besoin
- Estimer le résultat attendu
- Évaluer si une nouvelle information est cohérente avec les autres
- Faire des ajustements continuels
- Sauter une question ou un mot pour y revenir un peu plus tard

▪ **Stratégies de prise de conscience de son activité mentale**

- Connaître son propre style d'apprentissage
- Identifier ses lacunes
- Identifier les conditions d'utilisation d'une démarche et son efficacité

6.2 Démarche de l'enseignement des stratégies métacognitives

▪ **Préparation à l'apprentissage**

- J'amène les élèves à se représenter mentalement le travail proposé et à discuter de sa pertinence et de sa valeur
- J'engage les élèves dans une discussion métacognitive qui vise à faire émerger les éléments qui seront nécessaires à l'élaboration de la stratégie métacognitive
- J'explique aux élèves qu'ils vont apprendre une nouvelle stratégie et je les amène à la situer dans leurs apprentissages de l'année
- J'incite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent devant la tâche

6.3 Enseignement explicite des stratégies métacognitives

▪ **Définition et utilité de la stratégie**

- Je nomme la stratégie et je la décris.
- J'anime une discussion en vue d'illustrer la stratégie aux élèves. Je leur demande de donner des exemples qui illustrent ce que je viens de décrire.
- J'amène les élèves à formuler une définition de la stratégie avec leurs propres mots. J'en garde une trace écrite visible dans la classe.
- Je demande aux élèves de préciser l'utilité de la stratégie à l'aide d'une variété de contextes.

▪ **Modelage**

- Je verbalise l'utilisation de la stratégie. J'explique ce qui se passe dans ma tête lorsque je fais le travail. Je détermine ce que ça me révèle de l'état de mon travail et ce que je peux faire pour que ça fonctionne mieux.

▪ **Pratique Guidée**

- Je guide l'élève dans l'utilisation de la stratégie.
- Je donne aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie avec de l'aide pour cette tâche
- L'élève met en pratique durant l'apprentissage
- L'élève reçoit une rétroaction formative et positive de l'enseignant
- L'élève exprime ses réactions face à l'utilisation de la stratégie

▪ **Pratique coopérative**

- J'encourage les élèves à expérimenter avec leurs pairs.
- Je donne aux élèves des occasions d'appliquer la stratégie en équipe.
- On veille que l'élève reçoive une rétroaction formative et positive de la part du groupe
- L'élève exprime ses réactions face à l'utilisation de la stratégie

▪ **Pratique autonome**

- J'amène l'élève à appliquer la stratégie de manière autonome.
- L'élève s'engage dans plusieurs activités qui font appel à la stratégie dans des contextes de lecture variés.
- Il rappelle l'utilisation de la stratégie dans des situations antérieures.
- L'élève discute fréquemment de la pertinence de la stratégie.
- L'élève développe son autonomie et a de moins en moins recours au soutien de l'enseignant, de ses pairs et des affichages.

▪ **Objectivation**

- Je précise, avec les élèves, dans quels contextes il est pertinent d'avoir recours à cette stratégie.
- Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés.
- Les élèves évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie, repèrent les progrès à faire.
- Les élèves envisagent les transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres contextes.

7. (semaine) J.Lit.Lab¹⁸ : utiliser, comprendre et créer

La semaine **J.Lit.Lab** s'inscrit dans un cycle de quatre semaines dont les 3 premières sont chacune consacrée à une leçon du livret d'apprentissage. Cette quatrième semaine se propose précisément de **créer des situations où l'élève sera mis en situation de confiance** (l'enseignant endosse un rôle qui n'excède pas la guidance). Durant cette semaine, se mettent en place :

- 1) un parcours de production littéraire collectif numérique,
- 2) un parcours de lecture,
- 3) un parcours/projet d'écriture et
- 4) un parcours d'évaluation.

Au cours de cette 4^{ème} semaine, l'espace horaire journalier (d'environ 1h) qui est consacré à ces 4 parcours est organisé sous forme d'atelier. Durant cette heure quotidienne, à l'instar du fonctionnement de l'école maternelle, l'élève fréquente successivement 3 ateliers. A la fin de la semaine, chaque élève totalise le même temps de passage dans chacun des 4 ateliers/parcours.

¹⁸ J.Lit.Lab = laboratoire de journées littéraciques

7.1. Étayage

7.1.1. Littéracie numérique

Pour un élève de langue ou une culture minoritaire, l'accès aux nouvelles technologies constitue souvent un relais important dans la médiation des savoirs (MOORE, op. cit. : 112). Outre le rôle important qu'elles tiennent dans la revalorisation linguistique et culturelle¹⁹, les TICE semblent aussi être un moyen puissant d'attirer et retenir ces élèves (ARCHAMBAULT, 2013 : 84).

Majoritairement publiée par le secteur de la microédition (associative, artisanale...), la littérature en langues guyanaises locales (en particulier la littérature de jeunesse) actuellement disponible ne permet pas de disposer d'un corpus suffisamment étendu pour nourrir le processus de didactisation que ces langues ont entamé. Rapporté au faible nombre de locuteurs de ces langues, le coût d'un projet de publication est souvent prohibitif. C'est la **première raison** pour laquelle les classes de langues maternelles de l'académie de la Guyane se sont tournées vers la production de ressources numériques : en produisant sur support numérique, on réduit considérablement les coûts de production, de stockage et de diffusion. La **deuxième raison** s'inscrit aussi dans la promotion de l'égalité numérique en permettant aux enfants des communes isolées des fleuves, ne disposant d'aucune infrastructure, d'accéder à un apprentissage « *par le numérique et au numérique* » (priorité du Ministère de l'Education Nationale).

A partir de 2014, l'un des axes de formation des intervenants en langue maternelle s'est donc orienté en direction de la production d'un embryon de littéracie bilingue via le LNe (livre numérique enrichi > logiciels *Book Creator & Creative Book Builder*) et l'utilisation des tablettes (projet **Mal@ngue**), d'abord pour produire des supports d'activités (albums à compter, narratifs, documentaires/informatifs, prescriptifs...) puis des produits dérivés de ces albums (ex. de compréhension, de classement, de discrimination visuelle, de conscience phonologique... > logiciel *Bitsboard*). Les derniers développements de cette démarche conduisent aujourd'hui certaines classes de langue maternelle à faire utiliser les tablettes par les élèves (même en maternelle > dictée à l'adulte) dans une perspective de production de textes d'identité - au sens où l'entend Cummins (2014 : 57).

7.1.2. Lecture

Le projet individuel de lecture est l'occasion pour l'élève de travailler en autonomie. Il doit faire appel à l'ensemble des compétences acquises pour mener à terme son projet de lecture. Cette situation est un moment d'observation privilégié de l'élève, de rencontre individuelle afin d'instaurer un dialogue autour de sa/ses lecture(s).

Afin d'exprimer ses compétences, l'élève identifie le moment où sont sollicitées les ressources ou les personnes ressources. Cette semaine doit se conclure par un moment où l'élève expose son travail.

¹⁹Pour illustrer cette prise de conscience croissante, on peut citer en exemple l'association entre le Centre national de recherches du Canada (CNRC) et le centre Centre de recherche informatique de Montréal (CRIM) pour développer des outils de recherches linguistiques basés sur la parole pour « revaloriser et préserver » les langues autochtones du Canada ou encore, dans ce même pays, la création du conseil technologique des Premières Nations (FNTC) qui s'efforce de favoriser l'accès aux nouvelles technologies aux populations autochtones de la province de la Colombie-Britannique dont l'objectif est de Faire en sorte que les Amérindiens ne soient pas exclus des mutations en cours, tout en conservant leur propre identité.

Il peut faire une lecture à haute voix pour les autres, présenter son livre et avoir un échange avec les autres sur son livre (principe du lecteur de la semaine). Cet exercice pousse l'élève sur trois axes centraux :

- la compréhension de son livre pour faire face aux questions (comprendre).
- la fluence à acquérir pour une lecture aisée (faire comprendre).
- l'**actualisation de soi**, sur le plan de l'identité sociale et culturelle (il est entendu par là le développement et l'acquisition de la valeur et de la compétence personnelle associée à une image de soi positive, sur le plan de son habileté à s'exprimer, à apprendre et à s'affirmer culturellement dans son milieu scolaire comme dans sa communauté et dans la société (prendre confiance en soi)).

7.1.3. Écriture

L'école n'est pas un espace neutre, c'est un milieu qui a ses propres références culturelles dont la plus caractéristique est son inscription dans le monde de l'écrit : « *Elle (l'école) joue un rôle central de cohésion sociale dans les sociétés industrialisées. Le premier objectif de l'école est d'amener tous les élèves à la maîtrise de la lecture et de l'écriture dans la langue officielle. C'est l'apprentissage de la langue officielle qui conditionne la réussite scolaire et cette dernière qui favorise la promotion sociale.* » (DA SILVEIRA, 2012 : 50).

Or, pour une grande majorité des élèves de Guyane, même si leur langue est désormais équipée de normes graphiques (parfois même depuis plusieurs décennies), leur société, leur langue (et la culture qui la soutient) sont massivement ancrées dans l'oralité. L'état d'insécurité généralisé qui en résulte ne peut être combattu que s'il leur est reconnu la possibilité d'apprendre à écrire en L1 + L2. Cette pédagogie qu'on qualifiera de bi-littéracie vise à créer une situation favorable aux transferts de compétences L1 → LSc et réciproquement. Dans cette même optique, si le dispositif et l'expérimentation de CP bilingue en Guyane privilégient l'option « oraliture²⁰ » dans le cadre de la production d'écrit. Il n'en reste pas moins vrai qu'écrire pour un élève de langue majoritaire comme minoritaire est une prise de risque. Un élève n'écrit pas, il s'écrit, il donne à voir son identité, une transcription de sa relation au monde, de sa sensibilité, de son intelligence.

Ce constat est fait au Canada (où la langue minoritaire peut ne pas être une langue autochtone mais le français) :

« **Écrire, c'est s'exprimer, se découvrir, s'exposer à l'autre ; bref, écrire c'est risquer !** En milieu linguistique minoritaire, les enjeux sont d'autant plus **considérables** que cette prise de parole par l'écriture contribue à sa construction identitaire. En effet, **écrire c'est affirmer son identité, c'est un processus d'expression de soi et, plus largement, de création. Écrire, c'est aussi découvrir sa propre voix.** » (C.M.E.C, 2008 : 17)

Avec la mise en REP+ dans l'académie de Guyane, les institutions ont fait un important effort pour améliorer le rendement scolaire. Or comme mis en exergue dans le rapport d'évaluation ELAN-Afrique, c'est bien l'inclusion des langues maternelles dans le système éducatif qui booste les performances des élèves africains (non-francophones) en français : « **Le postulat retenu est qu'un enfant qui sait lire et écrire est ouvert à tous les autres savoirs. De plus, de nombreuses études ont montré que l'enseignement bilingue améliore le rendement scolaire et garantit une**

²⁰ Au sens où l'entend Laroche (2009).

alphabétisation durable des jeunes et des adultes. Les premiers apprentissages scolaires (lecture, écriture, calcul) seraient enseignés dans une langue africaine comprise par les enfants, ce qui faciliterait la poursuite de leurs études en français. » (NOCUS & al., 2016 : 6).

Ces mêmes auteurs indiquent que les transferts de compétences entre L1 <-> LScO sont surtout visibles à l'écrit tant en L1 qu'en L2. L'hypothèse qu'ils développent est que l'apprentissage de l'écrit dans la L1 a un effet positif sur le français car les L1 des élèves sont des langues disposent d'un système d'écriture alphabétique bien plus transparent que celui du français (c'est aussi le cas des langues guyanaises prises en charge par le dispositif des classes de langues maternelles) : « *Par ailleurs, les langues africaines ciblées et le français ont la particularité d'avoir un **système d'écriture alphabétique, transparent pour les premières** (stricte correspondance grapho-phonémique) et plus opaque pour le second, et de partager un certain nombre de phonèmes et de graphèmes.* (opus cit. : 9).

Dès la première leçon, les élèves de CP doivent produire de l'écrit. Il y a donc lieu là pour eux d'acquérir une autonomie et une habileté dans le geste grapho-moteur. Il ne s'agit pas pour autant de négliger les capacités et l'intelligence de l'élève à produire un écrit court qui dépasse largement ses capacités grapho-motrices.

Une évaluation formative est intégrée au processus de l'écrit. Cette évaluation interactive est étroitement liée à chaque étape de l'écrit (remue-méninges, écriture, révision, correction). L'évaluation se fait par moyen d'objectivation tout au long de la production écrite.

7.1.4. Évaluation

Cette expérimentation de bi-littéracie en CP permet aussi d'expérimenter une intégration de l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage. On se propose d'inclure chaque jour de la semaine J.Lit.Lab un atelier évaluation. Toutes les 4 semaines, l'évaluation s'actualise.

L'information recueillie lors de cette phase permet à l'enseignant « d'ajuster le tir » pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Un accompagnement de l'enseignement et de la classe pourra être mis en place. L'enseignement pourra s'approprier davantage certaines stratégies. Il saura mieux guider les élèves pour qu'ils deviennent des apprenants autonomes. Lui-même, en acquérant cette expertise, pourra à son tour servir de référent et diffuser dans son environnement immédiat des pratiques expertes.

Une évaluation doit remplir 3 fonctions :

- une fonction diagnostique ou d'orientation. Elle se met en place avant les apprentissages pour détecter les forces et les faiblesses afin d'orienter vers un type d'apprentissage plus adapté.
- une fonction de régulation. C'est une évaluation diagnostique au cours de l'apprentissage pour réguler les difficultés des élèves (= *évaluation formative*).
- une fonction de certification (*évaluation sommative*). Elle se met en place en fin d'apprentissage pour valider les acquis des élèves.

Cette évaluation périodique est principalement orientée sur la fonction diagnostique et régulatrice. Cependant, à la fin de l'année, la fonction sommative de cette évaluation pourra être mise en exergue pour tirer un bilan des acquis des élèves mais surtout mesurer l'efficacité de

l'enseignement. Elle permettra d'émettre des hypothèses de travail qui permettront d'ajuster la/les pratique(s).

Buts :

- fournir des renseignements sur le développement d'un élève pendant une période donnée ;
- fournir des données régulières sur les besoins individuels des élèves en matière d'apprentissages ;
- observer des comportements importants qui ne seraient pas décelés autrement ;
- fournir des données régulières en matière d'apprentissage, données qui peuvent être communiquées aux élèves, aux parents et aux enseignants.

7.2. Mise en œuvre

7.2.1. Littéracie numérique

Durant la semaine J.Lit.Lab, l'unité classe se fédère autour d'un projet numérique collectif. L'usage du numérique²¹ permet facilement aux élèves de donner de la matérialité au continuum oral-écrit. Ce projet peut s'appuyer sur des logiciels comme :

➤ **Book Writer**

Cette application permet de créer aisément un livre. Texte, photo, vidéo, audio, dessin et musique peuvent être intégrés aux pages. Les livres peuvent être envoyés par courriel ou sur un espace numérique de stockage partagé ou encore enregistrés dans iBooks.

Peu importe la discipline, les élèves pourront créer un livre à l'aide des fonctionnalités proposées. Explorer le conte, la légende, le récit ou la nouvelle, rédiger un photo-roman, décrire un lieu, un personnage ou un objet, écrire un mode d'emploi, apprécier une œuvre artistique, composer et/ou chanter une comptine ou une chanson, créer un abécédaire avec photos...

➤ **Bookcreator**

Cette application permet la création de livres interactifs dans toutes les disciplines. Les élèves peuvent intégrer à leurs livres l'enregistrement de leur voix, des vidéos (dans la galerie), des images, des liens hypertextes ou du texte. Le format qui est créé est un epub (pour conserver l'interactivité) ou un pdf.

Cette application permet l'intégration des matières. Tout d'abord, l'élève écrit une histoire en français à l'aide de l'application iA Writer. Il peut s'aider de l'idéateur Popplet lite pour le champ lexical créé plus tôt en classe. L'élève prend des photos dans le cadre de son cours en univers social. Ensuite, en arts visuels, il peut transformer les images à l'aide des applications Fracture et Art set.

➤ **Dubbing**

Cette application permet de doubler les bandes sons de vidéos. Les élèves choisissent une vidéo, et enregistrent leurs propres dialogues et bruitages.

²¹

➤ **Comic life 3**

Les élèves pourront créer leur propre bande dessinée, ou roman-photo en y ajoutant des images, des phylactères, des formes ainsi que des lettrages particuliers. Ils pourront également dessiner des formes.

➤ **PuppetPals**

Dans sa version gratuite, cette application permet de scénariser un conte de fées à l'aide de 7 personnages et 3 décors. On peut déplacer les personnages au fur et à mesure que l'histoire est narrée. On enregistre la trame sonore et la vidéo. Les trois temps du récit peuvent être travaillés de même que la communication orale.

➤ **Stop motion**

La réalisation d'un film d'animation à l'école primaire est un projet pluridisciplinaire permettant de travailler le langage oral et écrit, les sciences, les arts visuels, l'éducation musicale... Fédérant différentes disciplines ainsi que les élèves, cette application permet à l'enseignant d'introduire de nouvelles compétences ou de permettre la réactivation de compétences connues des élèves au service d'un projet valorisant. Le film est donc un prétexte à la production d'écrits, à l'invention d'une histoire, à pratiquer les TICE...

Parmi les différentes techniques utilisées pour créer un film d'animation, le stop-motion consiste à prendre une série de photos successives en déplaçant progressivement les personnages pour chaque prise. Ajoutées les unes aux autres, ces images sont ensuite montées sous forme de vidéo pour donner l'impression que la scène est animée.

➤ **Explain evrything whitheboard**

Cette application permet de faire des présentations aux élèves. Elle est idéale pour des projets de classe inversée et fort utile pour la différenciation : chaque élève peut ainsi aller à son rythme. Les possibilités sont importantes. Elles permettent aussi le partage efficace entre élèves ou un enseignement entre pairs (un élève qui a acquis une procédure peut expliquer comment il fait). Explain Everything est un outil très simple de création et d'affichage de projets sur tableau numérique interactif, qui permet d'enchaîner un diaporama de séquences. On peut importer des contenus depuis la source de votre choix, insérer des annotations ou des commentaires et exporter son projet sur presque tous les supports.

7.2.2. Projet individuel de lecture

Lecture autonome et rencontres individuelles (ces activités se mettent en place au fur et à mesure que l'élève en acquiert la capacité) :

- Tutorat et guidance
 - L'enseignant(e) rencontre l'élève individuellement pendant que les autres lisent seuls ou avec un(e) partenaire. Cette rencontre lui permet de discuter avec l'élève, de l'écouter lire et d'observer s'il ou elle met en pratique de bonnes stratégies de lecture.
- Appropriation du livre
 - Lecture autonome,
 - Remplir une matrice d'aide de présentation du livre (Titre, auteur, Qui, quand, où, quoi...)
 - Partager et réagir (oral)

- Partager avec la classe une lecture offerte
- Résumer un livre qui lui a beaucoup plu, éventuellement en lire le passage préféré et en montrer les illustrations (l'élève devient prescripteur et passeur culturel et contribue à éveiller l'intérêt des autres élèves pour la lecture de certains livres).
- Partager avec la classe les réactions et appréciations au/du texte.

- Objectivation

L'élève partage ses réflexions verbalement

- La lecture autonome donne aux élèves l'occasion de réfléchir sur leurs apprentissages et de partager leurs réflexions sur ses habiletés de lecteurs.
- L'enseignant modélise cette démarche à l'aide de questions telles que :
 - Comment as-tu fait pour bien comprendre le texte ? (stratégies de l'élève)
 - Qu'as-tu appris au sujet de ton savoir lire ?
 - Qu'est-ce qui a rendu la lecture de ce livre difficile ou facile ?
 - Pourquoi as-tu choisi ce livre ?

Cet exercice permet aussi de mesurer en situation la fluence. Cette compétence est essentielle pour les élèves. Elle suppose que les élèves aient automatisé des stratégies d'identification des mots (décodage), ce qui leur permet de mobiliser l'essentiel de leurs ressources cognitives pour comprendre le texte.

Activités pour développer la fluence

- Duo adulte-élève :
 - L'adulte le lit avec expression
 - L'élève relit le texte. L'adulte lui fournit une rétroaction immédiate
 - L'adulte et l'élève relisent le texte au moins quatre fois, pas nécessairement de suite, ces quatre lectures peuvent être échelonnées sur quatre jours consécutifs.
- En dyade :
 - Un(e) élève habile en lecture et un élève éprouvant des difficultés à lire avec fluidité choisissent un texte facile.
 - L'élève habile lit le texte avec expression.
 - L'autre élève lit à son tour le texte. L'élève habile fournit une rétroaction immédiate à son partenaire
- À l'unisson :
 - Un groupe d'élèves et une personne qui lit avec fluidité (adulte ou élève) lisent ensemble un texte court (ex. poème, comptine)
 - La personne habile lit d'abord le texte à haute voix pour modéliser la fluidité de lecture.
 - Elle invite les élèves à lire le texte à l'unisson, en attirant leur attention sur divers éléments (titre, sous-titres, ponctuation, majuscules, ligne, paragraphe, direction gauche, droite, haut, bas).
- À l'aide d'un texte enregistré :
 - On enregistre un texte sur une tablette ou téléphone portable sans effets sonores ni musique.

- L'élève suit avec le doigt le texte sous ses yeux, tandis que se déroule l'enregistrement du même texte.
- L'élève écoute et lit le texte autant de fois qu'elle ou il le désire, cessant graduellement d'utiliser le doigt pour suivre le texte.
- L'élève peut demander à rencontrer l'adulte quand elle ou il pense pouvoir lire le texte sans l'aide de la cassette.
- Saynète ou pièce pour le théâtre des lecteurs :
 - Les élèves lisent, répètent et mémorisent des textes riches en dialogues pour présenter une saynète ou une petite pièce de théâtre devant la classe ou l'école (voir l'exemple à la page suivante). Ils s'entraînent à lire et à relire des textes avec précision, rapidité et expression. Pour créer ces saynètes, l'enseignante ou l'enseignant peut s'inspirer de contes.

Tout ce travail repose sur un travail d'explicitation de l'enseignant des stratégies de compréhension.
Comment je fais pour comprendre ?

L'élève doit assimiler ce cadre :

- Ce que je sais ;
- Ce que j'anticipe ;
- Ce qui m'aide à comprendre ;
- Ce que je veux savoir ;
- Ce que j'ai appris.
- **L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture**
 - L'enseignement explicite comprend quatre grandes composantes : *le quoi ?*, *le pourquoi ?*, *le comment ?* et *le quand ?*
 - Après avoir défini la stratégie à enseigner (le quoi ?) et expliqué son rôle (le pourquoi ?), les enseignants modélisent la stratégie (le comment ?), puis cèdent de plus en plus de place à l'élève lors des pratiques guidées et coopératives.
 - L'élève en arrive progressivement à appliquer la stratégie de façon autonome et à saisir le moment approprié pour l'utiliser (le quand ?).

7.2.3. Projet d'écriture

« L'écriture est une activité également complexe qui fait intervenir de nombreuses opérations ou composantes de différentes natures. Elle est, de manière générale, plus difficile que la lecture car elle suppose une gestion simultanée de contraintes multiples dont l'effort en attention et en mémoire est important, surtout pour de jeunes enfants. » (M.E.N, 2018 : 10).

- **Préécriture**
 - Préparer la situation d'écriture :
 - utiliser un support issu de la littéracie.
 - amener l'élève à réfléchir :
 - sur le sujet ou le destinataire
 - à qui s'adresse le message ?
 - sur l'intention de communication

- pourquoi veux-tu écrire ?
- à la forme du produit (*invitation, lettre, affiche, message, texto, etc.*)
- animer le remue-méninges et la discussion pour explorer le vocabulaire, les idées, les connaissances antérieures sur le sujet.
- dresser avec les élèves une liste de mots ou d'expressions utiles à la situation d'écriture. Les mots peuvent être classés par catégorie selon le projet d'écriture.
- Afficher la liste et/ou une carte mentale pour consultation.

● Écriture

- Composition avec étiquettes,
 - ex. : fournir 3 boîtes
 - 1 boîte de groupes sujets contenant des étiquettes*
 - 1 boîte de groupes verbes de différentes couleurs*
 - 1 boîte de compléments*
 - L'élève compose sa phrase en utilisant une étiquette de chaque boîte et en les plaçant sur une feuille pour composer son message.
- Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.
 - Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs.
 - Comparer sa production écrite à un modèle et rectifier ses erreurs
 - Produire un travail écrit soigné.
- Révision : Faire lire la phrase ou le texte pour vérifier :
 - chaque phrase pour voir si elle a du sens et s'il ne manque pas de mots importants,
 - tous les mots, lettre par lettre, pour s'assurer qu'ils sont bien copiés du tableau ou des affiches de la classe,
 - l'espacement des mots,
 - la lisibilité des lettres,
 - l'orthographe des mots en consultant un modèle ou une personne ressource.
- Mise au propre :
 - Après la vérification et la correction du texte, l'élève met son travail au propre tout en :
 - s'assurant que son écriture est lisible,
 - recopiant sans erreurs,
 - respectant la disposition du texte : lettre, message, poème, histoire, invitation, etc.

● Post-écriture

Partage et diffusion :

- Les élèves transmettent leurs textes en respectant les modalités discutées lors de la préparation du projet.

- Objectivation

- Discuter de la réalisation du texte (retour individuelle ou collectif sur l'activité);
- Discuter des moyens utilisés pour orthographier correctement les mots :
- consulter un pair, l'enseignant ;
- vérifier avec les mots écrits au tableau.

7.2.4. Parcours d'évaluation

Lecture - Compétences à évaluer :

1. Connaissance du nom des lettres

Lors du séminaire académique relatif à l'évaluation (compte rendu disponible sur <https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/SEMINAIRE-EVALUATION-2018.html>), NOCUS & GUIMARD (2018) ont précisé que dans les écritures alphabétiques, le test de connaissance du nom des lettres est l'une des évaluations les plus prédictives et les plus fiables de la future réussite (ou du futur échec) de l'apprentissage de la lecture pour des enfants apprenant à lire dans leur langue.

Dans cette évaluation, il est demandé aux élèves de donner **le nom** (pas le son) de toutes les lettres possibles, pendant une période d'une minute. L'ensemble complet des lettres de l'alphabet est classé dans un ordre aléatoire, 10 lettres par ligne, en utilisant une police de caractères claire, de grande taille et familière (il est à noter que ce type d'exercice est préparatoire aux exercices d'épellation).

Les lettres doivent être sélectionnées selon la fréquence avec laquelle elles sont utilisées dans la langue en maternelle. *Tout l'alphabet (tant les majuscules que les minuscules) est présenté.*

Il est à noter attentivement, comme expressément évoqué lors du séminaire évaluation en Guyane, qu'il est impératif de statuer collectivement sur la dénomination des lettres en langue maternelle. Ici, le problème n'est pas de tester la prononciation « correcte », où « l'exactitude » en conformité avec certaines normes que dénotent un statut social privilégié, mais celle qui est la plus courante dans une certaine région ou dans une forme donnée du français (ou de toute autre langue dans laquelle les tests sont développés).

$$\text{LCPM} = (\text{Total de lettres lues} - \text{Total de lettres incorrectes}) / (60 - \text{Temps restant sur le chronomètre}) / 60$$

2. Connaissance du son des lettres

Savoir comment les lettres correspondent aux sons est une autre compétence essentielle que les élèves doivent maîtriser afin de devenir des lecteurs compétents. La connaissance du son des lettres est une méthode d'évaluation assez courante. Elle est utilisée dans plusieurs évaluations des compétences fondamentales en lecture, y compris dans le test préscolaire complet de reconnaissance phonologique et de traitement des informations imprimées pour la maternelle.

3. Capacités d'analyse phonémique

L'identification de l'attaque et la rime (les premiers et derniers sons) sont des éléments de cette évaluation. Nous ne devons pas oublier que nous sommes en contexte bilingue. Cette capacité d'analyse et de discrimination doit être travailler de façon explicite et systématique. Les élèves en

Guyane sont sur deux registres de phonèmes : celui de la langue maternelle et celui du français. C'est d'ailleurs un des axes importants du travail des classes de langues maternelles. De plus le livret d'apprentissage suggère de commencer d'abord les phonèmes communs aux deux langues puis, progressivement, les plus éloignés (ex. en réf. : https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/phonologie-comparatif-francais-nenge_e.pdf).

Identification des sons initiaux et finaux :

- L'évaluation de la conscience phonémique est l'identification, par les élèves, du premier son dans une sélection de mots courants.
- On choisit des groupes de mots simples et on demande aux élèves d'identifier le son initial de chaque mot. L'évaluateur lit chaque mot à haute voix, à deux reprises, en demandant à l'élève d'identifier le son.
- On fait de même avec les sons finaux.

4. Lecture de mots inventés

La lecture des pseudo-mots est une évaluation de l'aptitude de décodage, elle est conçue pour éviter le problème des mots appris « *par coeur* ». De nombreux enfants des premières années primaires mémorisent globalement un vaste ensemble de mots. Pour devenir des lecteurs compétents, les enfants doivent acquérir la compétence de décodage.

Les tests qui ne comprennent pas d'exercices de décodage peuvent surestimer l'aptitude des enfants à lire des mots non-familiers (puisque les mots testés peuvent faire partie du vocabulaire appris « *par coeur* »). L'évaluation doit inclure une liste de 50 pseudo-mots mono ou bi-syllabiques adaptés à la langue, cinq par ligne (ex. pour le nenge(e) tongo, les structures : CV, CVV, CVC, CVC).

5. Lecture de mots familiers - Lecture en Une Minute (L.U.M.)

Les capacités de décodage des enfants sont souvent évaluées en utilisant des listes de mots isolés. Pour cette évaluation, les mots familiers doivent être de haute fréquence et sélectionnés à partir des manuels de lecture et des livres des premières classes primaires (première, deuxième et troisième années).

Si l'enfant a lu tous les mots avant que le temps imparti ne soit écoulé, le temps d'achèvement doit être enregistré et les calculs devraient être effectués sur la base de cette période de temps. Les mots corrects par minute doivent être notés et calculés.

La deuxième évaluation prend un texte compréhensible et lisible par l'élève. Il doit le lire en une minute. Le nombre de mots du texte est connu et on comptabilise les erreurs.

La fluence est une compétence cruciale qui permet de lire sans effort. À la fin de la lecture, on comptabilise le nombre de mots lus en une minute. C'est-à-dire qu'on enlève au nombre de mots lus en une minute, le nombre d'erreurs (*mots mal lus ou pas lus*).

On obtient le MCLM, c'est-à-dire le nombre de **Mots Correctement Lus** à la **Minute**. Cet indicateur peut être visualisé par un élève sous forme d'un graphique. De plus, il constatera qu'à sa progression visible et lisible correspond une amélioration de sa capacité de décodage. Cette automatisation libère de la ressource cognitive que l'élève peut transférer sur les tâches compréhension de texte.

Production d'écrit - Compétences à évaluer :

1. Gestuelle grapho-motrice

L'hypothèse de travail est que l'élève doit se libérer, le plus vite possible, des processus premiers pour porter son attention sur les processus de haut niveau. L'automatisation grapho-motrice est la capacité à rappeler et à écrire des lettres ou des groupes de lettres sans qu'il y ait allocation de ressources de mémoire. C'est une habileté que doit acquérir l'élève, le geste doit devenir sûr et s'effectuer vite. C'est le résultat d'un entraînement et d'une production d'écrits quotidienne. L'exigence doit être progressive dans la mise en place de cette habileté.

2. Encodage

Il s'agit d'encoder des mots de la lecture. L'évaluation permettra de mesurer le degré d'automatisation. Cette opération est plus difficile en L2 (FLSco : nombre de graphèmes : + de 130) qu'en L1 (basées sur un système plus transparent que le français).

3. Copie d'un texte

On peut évaluer au travers de cette tâche la maîtrise des outils scripteurs, le respect des conventions graphiques (sens des rotations, points d'attache...). Cette tâche étant limitée dans le temps, on évalue la fluidité et la rapidité du geste de l'élève.

4. Production d'écrit

Les normes de performance s'intéressent à quatre aspects de la production d'écrit :

- Le SENS = les idées et les informations, y compris le développement et l'utilisation de détails
- Le STYLE = la clarté, la variété du vocabulaire et des types de phrases
- La FORME = C'est le respect des « règles » prescrites pour des productions écrites particulières (lettre, récit, compte rendu, ...)
- Les CONVENTIONS = les conventions établies en matière d'orthographe, de ponctuation, de construction de phrases et de grammaire.

Plusieurs types de productions :

Communiquer des idées et des informations

Les textes produits ont pour objectif de communiquer des idées et des informations. La réussite des élèves, à l'école et à l'extérieur, est étroitement liée à leur capacité à exprimer leurs idées. Cette catégorie de textes comprend les travaux servant à présenter des informations, à indiquer des procédures ou à persuader les autres.

Une vigilance et une réflexion sur ce point est nécessaire dans le cadre des langues de Guyane. Les élèves viennent d'une culture de l'oralité. Il est nécessaire de comprendre que les élèves ne sont pas dans une littérature orale (comme peuvent l'être des poèmes par ex. ou des chansons) mais dans une oraliture, c'est à dire la transposition d'un récit oral vers l'écrit.

Oraliture

Les élèves apprennent à apprécier leur langue en explorant diverses formes d'oraliture en utilisant le support numérique. Ils utilisent leur imagination et expriment leurs idées. C'est une source de

satisfaction et de plaisir pour les élèves, car ils se mettent en rapport avec la vie sociale et culturelle de leur environnement immédiat. Cela se perçoit quand un projet de réalisation de film en stop motion est mis en place. Le travail d'écriture mais surtout de réécriture permet de soigner la qualité du texte du point de vu des normes, mais aussi d'élaborer soigneusement certaines parties en vue de créer des effets particuliers.

Bibliographie – Sitographie

- Atmasi, J., 2003 : « *Teaching Strategic Process in Reading* », Guilford Press, New York.
- Archambault, H., 2013 : « *Apports des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les écoles des Premières Nations du Canada.* », *Formation et profession*, 21(2), pp 79-87.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.16>
- Bentolila, A. & Germain, B., 2005 : « *Apprendre à lire : choix des langues et choix des méthodes* » (Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life), Unesco.
- Baddeley, A-D., 1986 : « *Working memory* », Oxford University Press.
- Bertolucci, M-M., 2008, « *Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ?* » in *Revue Le français aujourd'hui*, n° 62, pp 59-70, A. Colin.
- Byalistok, E & Luk, G., 2008 : « *Common and Distinct Cognitive Bases for Reading in English-Cantonese Bilinguals* » in *Applied Psycholinguistics*, vol. 29, p. 269-289.
- CNEC, 2016. « *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* » Dossier de synthèse : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture_dossier_synthese.pdf
- Da Oliveira, Y., 2012 : « *Développer la littératie pour l'élève autochtone, un parcours à obstacles !* », *revue Littérature et journalisme*, n°166, pp 50-52.
- C.M.E.C (Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada), 2008 : « *Projet pancanadien de français langue première - Guide pédagogique - Stratégies en lecture et en écriture (maternelle à la 12e année)* », éd. De la Chenelière inc.
- Cummins, J., 1979 : « *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters.* » in *Working Papers on Bilingualism*, n° 19 », pp 197-205.
- Cummins, J., 2014 : « *L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de 50 ans de recherche ?* », in *L'école plurilingue en outre-mer – Apprendre plusieurs langues – plusieurs langues pour apprendre*, direction : I.Nocus ; J.Vernaudon ; M.Païa, Presses Universitaires de Rennes, pp 41–64.
- Dehaene, S., 2011 : « *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe* », éd. Odile Jacob.
- Diandué B.-K.-P., 2013 « *Réflexions géocritiques sur l'œuvre d'Ahmadou Kourouma* », éd. Publibook.
- Florin, A., 2014 : « *Comment les enfants apprennent à parler et comment les y aider dans la famille et à l'école ?* », in *L'école plurilingue en outre-mer – Apprendre plusieurs langues – plusieurs langues pour apprendre*, direction : I.Nocus ; J.Vernaudon ; M.Païa, Presses Universitaires de Rennes, pp 31-40.
- Giasson, J., 1992 : « *Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents* » in C. Préfontaine & M. Lebrun : *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage : actes du*

Colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture. Montréal, éditions Logiques, pp 219-239.

- Goigoux, R., 2003 : « *Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus (Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Comment doser les différentes composantes de cet ensemble ? Quelle est la pertinence des diverses méthodes ?)* », document disponible sur : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf>.
- Kondratiuk, J., 2011 : « *Le développement de la bi-littératie dans une école de la commission scolaire kativik* », mémoire de maîtrise en linguistique, document disponible sur la plateforme UQAM-Archipel : <https://archipel.uqam.ca/4683/1/M12299.pdf>.
- Jaurès, J, 1911, « *L'éducation populaire et les patois* » in Revue de l'Enseignement Primaire du 15 oct. 1911 - document disponible sur : <https://blogs.mediapart.fr/ivan-villa/blog/140112/jean-jaures-et-l-enseignement-des-langues-regionales-documents>.
- Laroche, M., 2009 : « *Oralité et littérature* », revue Sociopoética, volume 1, n°3, 10 pages (non numérotées).
- Le Ferrec, L., 2012 : « *Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines* » in Revue Le français aujourd'hui, n° 176, pp 37-47, A.Colin.
- Maiga, A. é al., 2009 : « *Bi-grammaire fulfulde/pulaar – français* », Organisation internationale de la francophonie (O.I.F), document disponible sur : www.elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques/bi-grammaire-fulfulde-francais.
- M.E.N (Ministère de l'Education Nationale), 1982 : *Circulaire 82-261 dite "Savary" du 21 juin 1982* : « L'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale » publiée au BOEN n° 26 du 1er juillet 1982.
- M.E.N (Ministère de l'Education Nationale), 2018 : « *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* », site eduscol, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_ecriture_versionWEB_939232.pdf.
- Moore, D., 2009 : « *Plurilinguismes et francophonies à l'école du Pacifique* » in Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane, Cahiers du Pacifique sud contemporain (Hors-série n°1), pp 93 – 118, L'Harmattan.
- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A & Beaudoin, C., 2017 : « *Situations d'enseignement-apprentissage multi-disciplinaires à partir d'albums de littérature de jeunesse : une pratique littéraire contextualisée* » in volume XLV-2 de la revue Education & Francophonie (dir. M.Cormier), pp 151 - 171, acelf.
- Nocus, I., Guimard, P., Florin, A. (2016). *Évaluation du programme « initiative-ELAN-Afrique », Rapport final de recherche*, pour le compte de l'Organisation internationale de la Francophonie, le 08/03/2016, Université de Nantes (mis en ligne sur le site du CREN et de l'OIF), 182 pages (+184 pages d'annexes et 21 pages de synthèse).
- Nocus, I., Guimard, P., Florin, A. (2018). Maîtrise de l'oral et de l'écrit en français et en tahitien : une étude longitudinale du CP au CM2 en Polynésie française. *Psychologie française*, 63, pp 357-377.
- Pearson, P.D., Roebler, L.R., Dole, J.A. & Duffy, G.G., 1991, « *Developping expertise in reading comprehension* » in Samuels, J.S. & Farstrup, A.E. : What Research Has to Say About Reading Comprehension, éd. Mahwah & Erlbaum, pp 145- 199.
- Poth, J., 1988 : « *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école... Comment ?* », Unesco.
- Rigo, B., 2014 : « *Penser la diversité linguistique et culturelle à l'école* », in L'école plurilingue en outre-mer – Apprendre plusieurs langues – plusieurs langues pour apprendre, direction : I.Nocus ; J.Vernaudeau ; M.Païa, Presses Universitaires de Rennes, pp –2.

- UNESCO, 2016 : « *Comment apprendre, quand on ne comprend pas ?* » - Rapport mondial de suivi sur l'éducation n°24.
- Vanhulle, S. & Schillings, A., 2005 : « *La 'littératie' : métaphores idéologiques ou concept didactique ?* » in portfolio : écrire pour apprendre et se former. Bruxelles : Labor.
- Verhoeven, L., 2007 : « *Early Bilingualism, Language Transfer, and Phonological Awareness* » in Applied Psycholinguistics, vol. 28, pp 425-439.
- Wettstein-Badour, G., 2005 : « *Apports des neurosciences et pédagogie du langage écrit* », site enseignement & liberté <http://www.enseignementliberte.org/index.php/publications-et-documents/dossier-apprentissage-de-la-lecture/les-articles/826-apport-des-neurosciences-et-pedagogie-du-langage-ecrit-janvier-2005>.
- Zerbato-Poudou, M-T. : « *Points de vue sur l'enseignement du graphisme et de l'écriture* », Conférence AGEEM, 9 octobre 2013 - document disponible sur : <http://www.ageem.fr/wcms/ftp/a/ageem.fr>.
- Ziegler, J-C & U. Goswami, U, 2005 : « *Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory* », Psychological Bulletin, vol. 131, no 1, pp 3-29.