

Journée d'étude
Académie de Nancy-Metz et ESPE de Lorraine
Maxéville
Jeuudi 10 janvier 2019

Litéracie : concepts
Problèmes d'acquisition,
d'apprentissage, d'enseignement

Jacques DAVID
MCF en Sciences du Langage
Jacques.David@u-cergy.fr



1

Litéracie : concepts

- **Dénomination-s** : *literacy*, littératie, littéracie, **litéracie**... *unliteracy* (illettrisme) vs analphabétisme.
- **Origine du concept** (Amérique du Nord) :
 - Ethnologie, psychologie sociale (Scribner & Cole 1981) sur l'impact culturel, intellectuel de l'écrit vs de l'oral dans les cultures/civilisations.
 - Débats sur les effets en retour de la litéracie sur les fonctionnements individuels et collectifs : dimension ethnolinguistique (Goddy 1977, 1993; Olson 1994...).
 - Ancrage philosophique (Peirce 1978; Derrida 1967...) sur le signe/signifiant linguistique, écriture comme une *technè* liée à un processus de *grammatisation*.

2

Litéracie : concepts et extensions

Extension scientifique de la litéracie en SHS :

-  pigraphe et histoire des systèmes d'écriture (Gelb 1952; Catach 1989).
- Histoire des pratiques « lit raciques » (Chartier 2015; Chiss 2012) et éducatives (Chervel 1977; Furet & Ozouf 1977; Chartier & Hébrard 2000).
- Linguistique de l'écrit (Anis 1988; Jaffré 2004; Brissaud 2004; David 2015).
- Psycholinguistiques processus, fonctions cognitives, acquisition des procédures de lecture-écriture (Ferreiro 1986>2006; Gombert 1999; Alamargot *et al.* 2001), voir neuropsychologie (Houd ).
- Apprentissages scolaires et dimension didactique de l'écrit (Penloup 1996; Plane 2003; Barré-de-Miniac 2004; Bautier & ESCOL 2007) et universitaires (Rinck 2011; Beudet 2015).

3

Modèle en étapes de la litéracie

1-  tape logographique

- Procédure de d vinement par prise d'indices à l'extérieur ou dans le mot, par exemples :
 - Grâce au logo, l'enfant devine qu'un mot écrit sur une enseigne, une affiche, un emballage est *Nike*, *MacDo*...
 - *Laëtitia* reconnaît son prénom grâce à la présence du « L » à l'initiale et/ou du tr ma sur le «   ».

2-  tape analogique

- Comparaison de lettres, de segments de mots ou de mots.
- Reconnaître des mots nouveaux à partir de mots entiers ou de segments de mots connus, par exemple : L'enfant oralise le mot nouveau *matin* en utilisant sa capacité à lire le mot *maman*.

3-  tape alphabétique

- Utilisation intentionnelle du code écrit : procédure de décodage, mise en place du principe alphabétique.
- La médiation phonologique intentionnelle domine.

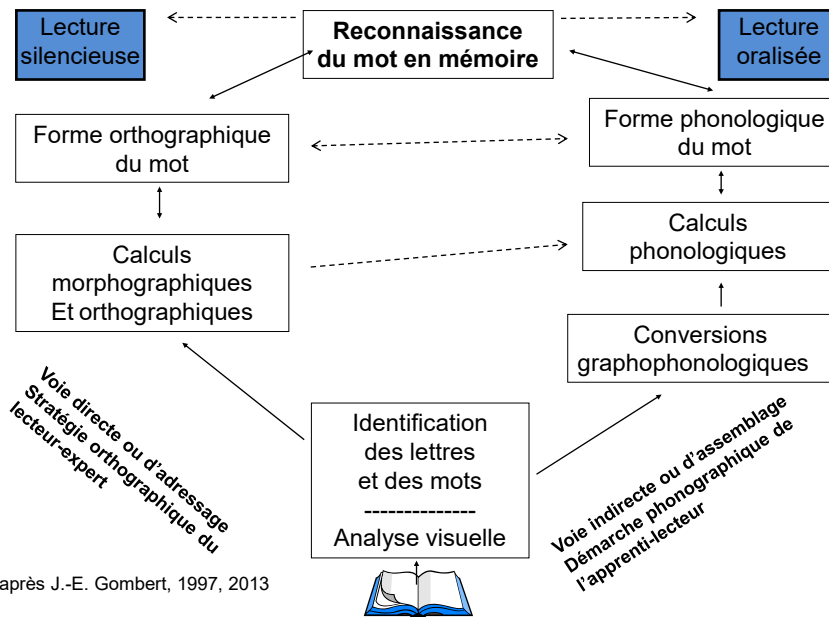
4-  tape orthographique

- Identification directe du mot conduisant à sa reconnaissance sans obligation de médiation phonologique.
- La configuration orthographique du mot domine.

D'après U. Frith, 1985 puis E. Ferreiro, 1990, et U. Goswami, 1993

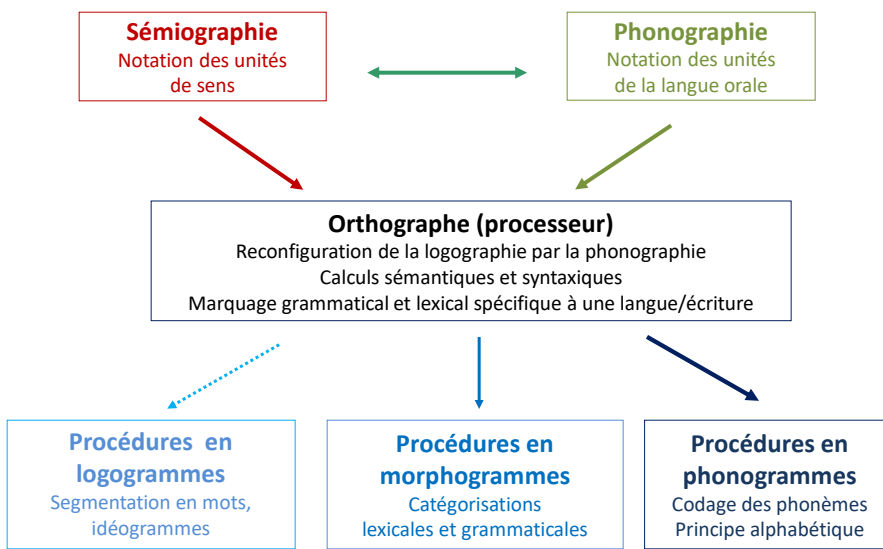
4

Lecture : les deux voies d'accès au lexique mental



5

Modèle à double fondation de la littéracie



Philip H.K. Seymour, 1997, 2014

6

Litéracie : quatre grands axes en acquisition, apprentissage, enseignement

- Recherches sur l'acquisition, longitudinales / transversales : paradigmes de la psychologie cognitive (expérimentale), de la neuropsychologie.
- Recherches sur l'apprentissage : psychologie sociale, histoire et étude des pratiques, contextes sociologiques ou ethnolinguistiques.
- Recherches sur les supports : linguistique, étude sur langue orale/écrite et fonctionnement des textes.
- Recherches sur l'enseignement : didactique des langues, du « français », de la litéracie...

7

Litéracie : cinq grandes études complémentaires

- Enquête « Lire et écrire » coordonnée par Roland Goigoux (2016), et menée sur un échantillon important de 131 classes de CP dans 14 académies.
- L'enquête menée par Édouard Gentaz et Liliane Sprenger-Charolles sur la compréhension en fin de CP (2013).
- L'étude sur l'efficacité des manuels en milieu populaire dirigée par Jérôme Deauvieu (2013).
- L'évaluation du programme *Parler* dans l'académie de Grenoble par Pascal Bressoux et Michel Zorman (2009).
- Plus d'autres études principalement dans les pays anglophones (Grande-Gretagne, Etats-Unis), notamment de Rhona Johnston et Joyce Watson (2005).

8

Résultats des recherches croisées sur la littéracie : la compréhension (1)

- L'accès à la compréhension des écrits a pour condition première et absolue, sinon suffisante, une capacité de décodage progressive, précise, fluide, mobilisant rapidement le principe alphabétique.
- Cette compréhension sera également attentive à la morphologie des mots, comme à l'organisation et à la ponctuation du texte, y compris dans ses finalités et visées littéraires ou documentaires.
- Elle bénéficie également de l'enrichissement du vocabulaire assuré au long du CP et au-delà, ainsi que du travail collectif d'appropriation du sens des textes lus.

9

Résultats des recherches croisées sur la littéracie : le décodage (2)

- L'apprentissage qui conduit à un décodage précis et rapide (la « fluence ») doit être consacré dès le départ à l'étude des correspondances graphophonémiques (sans approche globale préalable des mots fréquents).
- Il doit assurer une progression rapide de l'étude de ces correspondances et proposer des énoncés déchiffrables, en privilégiant donc une entrée graphémique (apprendre à déchiffrer des graphèmes plutôt qu'à transcrire des phonèmes, ex. : « orange » = 'o-r-a.n-g/e' vs 'o◇ran◇ge' vs 'o-r-an-g(e)').
- La lecture à voix haute sous la direction de l'enseignant doit en être un instrument privilégié.

10

Résultats des recherches croisées sur la littéracie : l'écriture (3)

- L'apprentissage de l'écriture doit accompagner celui de la lecture, dès le début pour ce qui est de la calligraphie (graphisme), de l'encodage phonographique et des dictées « révisées ».
- La production d'écrits variés doit être engagée avant même que les élèves aient accompli leur apprentissage de la lecture.
- Il s'avère utile d'engager dès le CP un travail spécifique, sur l'orthographe « lexicale » et progressivement sur la morphographie, notamment sur les accords grammaticaux (SN, puis SN > SV), ainsi que sur les notions et termes correspondants.

11

Résultats des recherches croisées sur la littéracie : les manuels (4)

- Les manuels en usage dans les classes proposent des apprentissages inégalement distants des modalités d'enseignement qui s'avèrent les plus efficaces.
- Pas de liens entre les caractéristiques des manuels et les performances positives ou négatives réalisées dans les classes.
- L'examen des 15 classes les plus performantes et des 15 classes les moins performantes montre que les mêmes catégories de manuels sont représentées de façon assez proche.
- Choix de manuels/méthodes offrant le plus d'entrées ajustées aux élèves.

12

Différentes pratiques d'écriture

... liées aux diverses acceptions du terme *écriture*... dont trois plutôt techniques

1- L'écriture comme *calligraphie* ou *graphisme*

- apprentissage des gestes d'écriture
- formation des unités de l'écrit : distinguer les lettres proches
- associer les lettres (ligatures) et former des mots (continuité du tracé)
- implications pour la production écrite

2- La *copie* visant la reconnaissance de graphies (mots) et l'efficacité de l'écriture (textes)

- permanence des signifiants écrits (Aurélie, ci-après)
- automatiser des gestes d'écriture (mémoire de travail et empan)
- reconnaissance des mots (lien avec la lecture)
- mémorisation de configurations orthographiques (à relativiser)

3- Le *transport-copie* et *reproduction* de mots pour composer des textes courts

- composer des écrits à partir de répertoires de mots, de textes affichés, etc.
- impasse procédurale en termes de production écrite...

13

Différentes pratiques d'écriture

... Et deux pratiques visant la production textuelle.

4- La *dictée* à l'enseignant (réciproque de la *dictée* aux élèves)

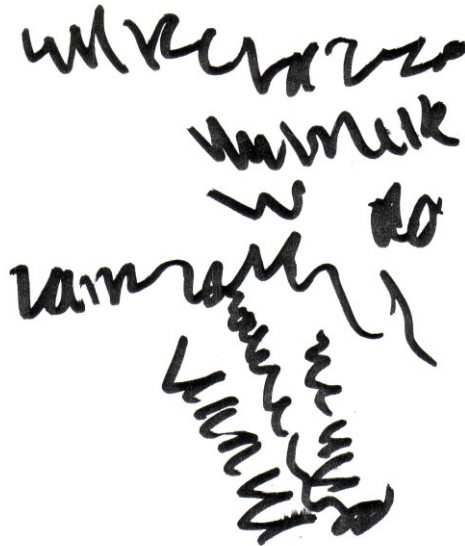
- composer des textes longs en déléguant au maître les problèmes de mise en mots ;
- porter son attention sur la construction du texte, sa progression, sa cohérence, les phénomènes de cohésion...

5- L'*autographie* : écritures autonomes vs contrôlées (dictées)

- objectif principal et à terme de l'apprentissage de la production écrite ;
- associer mise en texte et mise en mots, mais aussi distinguer nécessairement ces deux plans ;
- ateliers d'écriture et séances de révision (« réécriture coopérative »), avec différentes dénominations recouvrant autant de conceptions ;
- de l'encodage phonographique à la morphographie verbale...
- de la distribution des contenus (planification) à l'énonciation du texte (linéarisation) ;
- résolution sélective de problèmes de contenus, d'adéquation au(x) lecteur(s), de progression du texte, de choix lexicaux, de normalisation orthographique... ingérables dans le même temps/processus.

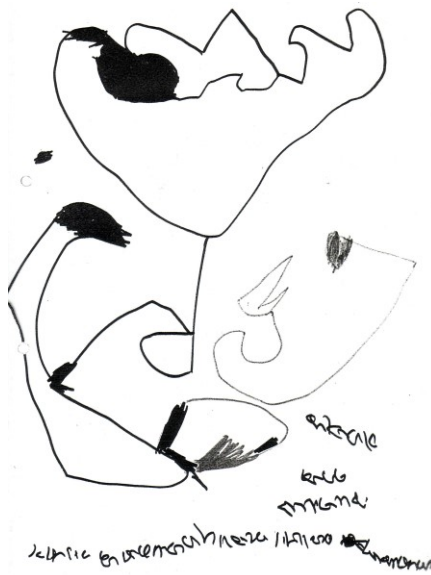
14

Laure (2;10 ans) : proto-écriture avec feutre moyen noir sur carte blanche



15

Laure (3;5 ans) : dessin de fleur + proto-écriture avec feutre fin noir sur feuille blanche



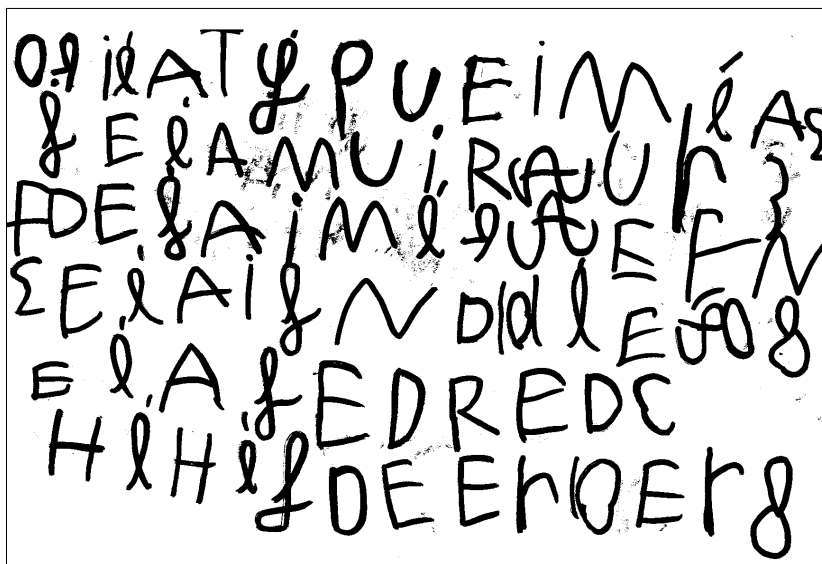
16

**Laure (4;4 ans) : dessin + proto-écriture
stylo à bille noir sur feuille blanche**



17

**Aurélié (5;0 ans) écrit d'octobre
Problème de littéracie : rapport entre écriture et lecture**



18

Aurélie (5;7 ans) : texte écrit en mai

Séquence 1 :

papa et maman / je Eteiudreyatvlui / samedi 3 décembre / pur rdard des / Foto

(= papa et maman / je vous invite / samedi 3 décembre / pour regarder des / photos)

1^{er} problème avec « *papa et maman* » :

Aur : je sais l'écrire *papa et maman* aussi je le savais déjà d'avant

2^{ème} problème avec « *je* » :

Aur : j'ai pensé à *je mange - je mange du pain d'épice* - ça commence par un *J* et ça finit par un *E*

3^{ème} problème avec « *rdard* » :

Aur : j'ai dit dans ma tête - ça commence par un *R* - et pi un *D* un *A* un *R* un *D*
Ad : et pourquoi tu as mis un *D* à la fin

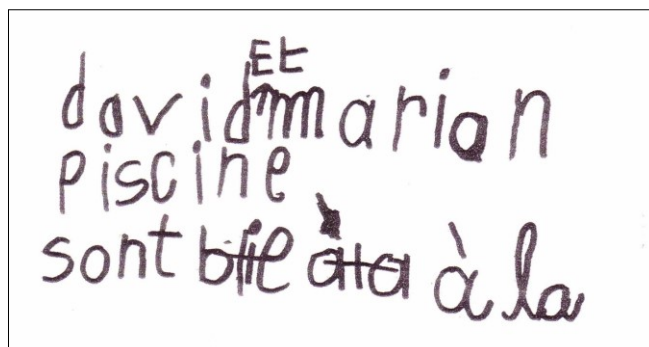
Aur : parce que parce que *D* ça fait [de] dans *regarder* (en insistant sur la syllabe finale)

4^{ème} problème avec « *Foto* » :

Aur : et ben ces lettres là ça fait [fo-to] un *F* un *O* un *T* et un *O*

19

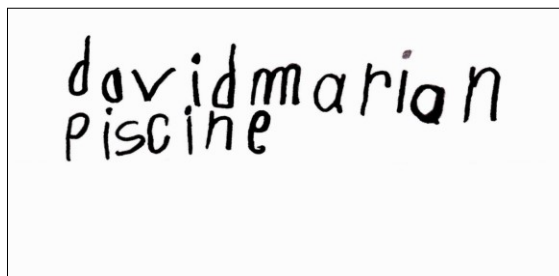
Jamila (5;6 ans) : version « définitive » texte écrit en mai



- Quelles sont les phases de construction du texte ?
- Quels problèmes Jamila a-t-elle rencontrés et résolus ?
- Quelles sont ses procédures d'écriture ?

20

Jamila (5;6 ans) : version 1



- **Explications métagraphiques pour le « et » manquant :**

Ad: tu peux me lire ton histoire

Jam : *David et Marion vont à la piscine*

Ad : Comment tu as fait pour écrire ces mots

Jam : et ben *David* et *marion* je sais déjà l'écrire – on l'a déjà mis ici (montre une affiche)

Ad : et pour *piscine*

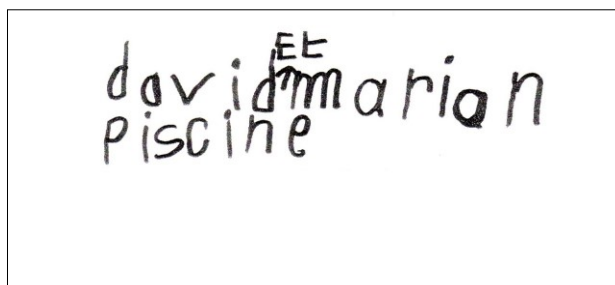
Jam : Je l'ai copié du livre de la classe

Ad : Tout à l'heure tu m'as bien lu ton histoire - tu peux me la relire et me montrer où tu as écrit *et*

Jam : (relit en pointant chaque mot) *David* - - *Marion* - - j'ai oublié il faut le mettre là (indique un espace entre les deux prénoms)

21

Jamila (5;6 ans) : version 2



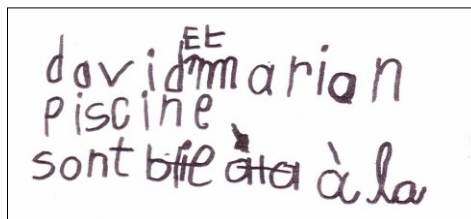
- **Explications métagraphiques pour la suite du texte :**

Ad : Tu peux me relire ton histoire maintenant

Jam : oui - *David [Et] marion* (en pointant chacun des mots, suivi d'un temps d'arrêt) - - - j'ai oublié d'autres mots

22

Jamila (5;6 ans) : version 3



Ad : Si tu as terminé tu peux me la lire

Jam : *David [Et] marion sont - - à la - piscine* (en pointant chacun des mots)

Ad : tu as barré ces mots là

Jam : là (montre *blie*) je voulais écrire *bien* mais j'ai pas trouvé comment ça s'écrit - j'ai dit le mot dans ma tête mais j'ai trouvé que ça va pas - je l'ai barré - et là j'avais pas bien écrit parce que c'est pas attaché *ala*

Ad : Ah et comment tu sais que c'est pas attaché

Jam : par- parce que je l'ai vu dans l'affiche du tableau

Ad : et mais dis donc tu as changé ton histoire - tout à l'heure tu m'as lu *David et Marion vont à la piscine* - ce n'est pas tout à fait la même chose

Jam : je l'ai pas trouvé *vont* alors j'ai mis un autre qui est presque pareil - ça va quand même - on peut dire *David et Marion sont à la piscine*

Ad : oui bien sûr - -

Jam : je peux pas bien lire j'ai mis une flèche aussi

Ad : oui je vois mais les mots sont dans tous les sens - tu le recopieras avec l'imprimerie quand Joris aura fini.

23

Daniel (6;5 ans) - CP – Brouillon de mai

The image shows a handwritten note on a white background. The text is written in black ink and reads: 'les de chat son a la meson avec ser cafer aules ausi le gros chat mange les croissants'. There is a small arrow pointing to the word 'ser'.

SQ 10 : Texte écrit en mai

« Écrire un récit de fiction d'après une image »

les de chat son à la meson avec ser cafer / aules ausi le gros chat mange les croissants
(= Les deux chats sont à la maison avec ses cafés / au lait aussi le gros chat mange les croissants)

Problème de *meson* (= maison)

Dan : j'ai dit le mot dans ma tête - - j'ai écrit les lettres [me] c'est M-E, [zö]

c'est S-O-N.

Problème de *croissants* (= croissants)

Dan : je l'ai trouvé dans le texte du garçon qui était en vacances - - je l'ai copié.

24

Production écrite : mise en mots / en texte

Brouillon (1) CE1

Amélie (7;6 ans) : fin du conte lu en lecture suivie...

Il n'est pas content pour le mariage mais il a mila sal en feux. et la princesse est morte et le garçon a réuci a sortir et il remonte à la surfasse.

25

Production écrite : mise en mots / en texte

Brouillon (2) CE1

Nolven (7,9 ans) : fin du conte lu en lecture suivie...

~~Affreux dragon g jamais je me marirer avec toi et en plus tu et vilin~~ Affreux dragon j'amaï je me marirer avec toi en plus tu est vilin, impoli, malévée, peureux et cruel. sSoudain il sai mi à cracher du feux partou. Mai sava pas la tête. Jai le droi de me marier avec lui. Non sai moi qui vai me marier avec toi. Mai si je te dit que je laime

26

Production écrite : mise en mots / en texte

Brouillon (3) CE1

Victor (7,8 ans): fin du conte lu en lecture suivie, le 20 octobre...

il tu lè gene garçon et il de mande la prinsice
 an mariage mè il na pa vus une prcne...
 il éé dr eire porte et ... il cote sur le dragn
 pran une etpé et un bouqliée et une amure et
 lanfile pour le tuè et lui plante lè pè dans son vtre
 ... il tonbe è ftbè legengrsé ... et il fur dafan.

*Il tue les jeunes garçons et il demande la princesse
 en mariage mais il n'a pas vu une porte...
 Il était derrière [la] porte et ... il saute sur le dragon
 prend une épée et un bouclier et une armure et
 l'enfile pour le tuer il lui plante l'épée dans son ventre
 ... il tombe et fait tomber le jeune dragon ... et ils firent des enfants.*

27

1. Les différentes composantes de l'écriture/lecture

Repérer, décrire et comptabiliser les différents problèmes orthographiques, de mise en mots...

1. Segmentation en mots

2. Phonographie (asymétrie écriture/lecture) :

- Problèmes de **codage phonologique**, transcription des phonèmes...
- Problèmes de **polyvalence phono>graphémique**, choix des graphèmes...
- Problème d'**identification** des graphèmes à plusieurs lettres (digrammes et trigrammes...

3. Morphographie lexicale (dérivation) et grammaticale (flexion) :

- Rapport entre **lecture** et **écriture** (transfert); entre **écrit** et **oral**...
- Problème majeur d'**homophonie** > **hétérographie**, surtout pour les formes des verbes en fonction des temps/modes...
- Problème de **redondance** ou **distribution** des accords dans le SN (dét + adj + nom + adj)...
- Problème d'**amuïssement** ou **inaudibilité** des marques lexicales et grammaticales...

28

2. Les composantes discursives de l'écriture/lecture

Problèmes complexes et abstraits de cohérence/cohésion (mise en texte) :

- **Distribution des contenus en propositions/phrases** comprenant des contraintes ou des possibilités de coordination, de subordination, avec des articulations chronologiques, logiques, argumentatives...
- **Progression du texte** en fonction des événements ou arguments, et donc du maniement de la valeur des temps/modes des verbes (*alternance IMP / PS du récit de fiction*), des connecteurs temporels et/ou logiques.
- **Dénomination et reprises** liées aux rapports et actions des personnages, des notions, concepts nominaux et donc au maniement des substituts lexicaux, pronominaux, déterminatifs, associatifs et culturels (*La méchante sorcière... la vilaine fée... Carabosse... elle... son (balai)... le poison...*).
- **Segmentation et délimitation** de phrases (*ponctuation forte*), construction de paragraphes (*alinéa, topogrammes*).
- **Connexion temporelle ou logique**, avec des éléments circonstanciels (*Ce matin... trois jours plus tard... au loin... plus près de nous*) et de connexion textuelle (*Étant donné que... auparavant... alors... et... enfin...*).

29

3. Les composantes énonciatives de l'écriture/lecture

Problèmes de cohérence, énonciative et de types de « discours » :

- **Référentialisation** : de quoi on « parle », contenus, idées, expériences, connaissances, références théoriques... externes au texte, mais nécessitant des calculs spécifiques.
- **Interlocution** : qui écrit ? (*statut de l'énonciateur*)... à qui ? (*rôle du destinataire/lecteur*) ... dans quel but ? (*pour quels effets, pour obtenir quoi ?*)... paramètres incontournables qui définissent des types de textes.
- **Contextualisation** : ancrage temporel et spatial +/- fort, +/- distant... tout ce qui définit des genres de textes, par exemple dans l'éventail des récits : de l'expérience personnelle, au récit de vie, à l'autobiographie, jusqu'à la narration fictive avec toutes ses variantes en sous-genres : du roman au conte, de la nouvelle policière à la science fiction...
- **Polyphonie, modalisation** : recours à des modalisations de son propos, l'insertion des discours d'autrui, la distance à ses discours...
- **Expression** : de soi, de ses pensées, de ses émotions, de ses points de vue, des métaphores, des procédés stylistiques, des registres de langue variés.

30

Merci de votre attention...



31