

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Académie de Polynésie française

PREMIER CONCOURS INTERNE DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ÉCOLES POUR LE CORPS DE L'ÉTAT CRÉÉ POUR LA POLYNÉSIE FRANÇAISE

PREMIER CONCOURS INTERNE D'ACCÈS A L'ÉCHELLE DE RÉMUNÉRATION DE PROFESSEURS DES ÉCOLES DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS SOUS CONTRAT

--- SESSION 2015 ---

ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ

Première partie (20 points – 4 pages maximum)

Vous analyserez et commenterez les documents fournis en précisant bien les enjeux du thème traité.

Deuxième partie (20 points – 4 pages maximum)

1. (12 points)
Vous détaillerez une programmation d'activités dans le domaine traité et le cycle de votre choix. Le caractère pluridisciplinaire de la programmation proposée constituera un élément important de la notation.
2. (8 points)
Vous développerez une séance en précisant où elle se situe dans la séquence d'apprentissage et le niveau de classe auquel elle s'adresse. Vous en présenterez les objectifs, le déroulement, les modalités d'évaluation.

Aucun document ni matériel n'est autorisé.

Il vous est rappelé que votre identité ne doit figurer que dans la partie supérieure de la bande en tête de la copie (ou des copies) mise(s) à votre disposition. Toute mention d'identité ou tout signe distinctif portés sur toute autre partie de la copie (ou des copies) que vous remettrez en fin d'épreuve (2^{ème} partie de la bande en tête, dans le texte du devoir ou en fin de copie) mènera à l'annulation de votre épreuve.

**LE CANDIDAT TRAITERA
L'UN DES DEUX SUJETS
SUIVANTS AU CHOIX**

SUJET N° 1

Polynésie française.

PREMIER CONCOURS INTERNE DE RECRUTEMENT DE PROFESSEUR DES ECOLES SESSION 2015

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE

EPREUVE : 1^{ère} épreuve écrite d'admissibilité (notée sur 40 points)

DUREE de l'épreuve : **4 Heures**

THEME : Mathématiques

DOCUMENTS

Texte 1 : Approcher les quantités et les nombres. Programmes d'enseignement de l'école primaire Polynésie française 2012.

Texte 2 : Apprendre le nombre – Le nombre au cycle 2 – Mathématiques – Fabienne et Fabien EMPRIN-Scéren CNDP-CRDP

Texte 3 : Le nombre à l'école maternelle – Une approche didactique – Claire MARGOLINAS et Floriane WOZNIAK- De Boeck Education. 2012

Première partie (20 points – 4 pages maximum)

Vous analyserez et commenterez les documents fournis en précisant bien les enjeux du thème traité.

Deuxième partie (20 points – 4 pages maximum)

1. (12 points)

Vous détaillerez une programmation d'activités dans le domaine traité et le cycle de votre choix. Le caractère pluridisciplinaire de la programmation proposée constituera un élément important de la notation.

2. (8 points)

Vous développerez une séance en précisant où elle se situe dans la séquence d'apprentissage et le niveau de classe auquel elle s'adresse. Vous en présenterez les objectifs, le déroulement, les modalités d'évaluation.

Aucun document ni matériel n'est autorisé.

Il vous est rappelé que votre identité ne doit figurer que dans la partie supérieure de la bande en tête de la copie (ou des copies) mise(s) à votre disposition. Toute mention d'identité ou tout signe distinctif portés sur toute autre partie de la copie (ou des copies) que vous remettrez en fin d'épreuve (2^{ème} partie de la bande en tête, dans le texte du devoir ou en fin de copie) mènera à l'annulation de votre épreuve.

Approcher les quantités et les nombres

L'école maternelle constitue une période décisive dans l'acquisition de la suite des nombres (chaîne numérique) et de son utilisation dans les procédures de quantification. Les enfants y découvrent et comprennent les fonctions du nombre, en particulier comme représentation de la quantité et moyen de repérer des positions dans une liste ordonnée d'objets.

Les situations proposées aux plus jeunes enfants (distributions, comparaisons, appariements...) les conduisent à dépasser une approche perceptive globale des collections. L'accompagnement qu'assure l'enseignant en questionnant (comment, pourquoi, ...) et en commentant ce qui est réalisé avec des mots justes, dont les mots-nombres, aide à la prise de conscience. Progressivement, les enfants acquièrent la suite des nombres au moins jusqu'à 30 et apprennent à l'utiliser pour dénombrer.

Dès le début, les nombres sont utilisés dans des situations où ils ont un sens et constituent le moyen le plus efficace pour parvenir au but : jeux, activités de la classe, problèmes posés par l'enseignant de comparaison, d'augmentation, de réunion, de distribution, de partage. La taille des collections, le fait de pouvoir agir ou non sur les objets sont des variables importantes que l'enseignant utilise pour adapter les situations aux capacités de chacun.

A la fin de l'école maternelle, les problèmes constituent une première entrée dans l'univers du calcul mais c'est le cours préparatoire qui installera le symbolisme (signes des opérations, signe « égal » et les techniques.

La suite écrite des nombre est introduite dans des situations concrètes (avec le calendrier par exemple) ou des jeux (déplacements sur une piste portant des indications chiffrées). Les enfants établissent une première correspondance entre la désignation orale et l'écriture chiffrée ; leurs performances restent variables mais il importe que chacun ait commencé cet apprentissage.

L'apprentissage du tracé des chiffres se fait avec la même rigueur que celui des lettres.

Apprendre le nombre

Premières compétences pour accéder au dénombrement

Fabienne Emprin et Fabien Emprin

♦ Qu'est ce que savoir compter ?

Dans le langage courant, l'action de compter correspond à réciter ce que l'on nomme la comptine numérique : un, deux, trois..., c'est énoncer la suite des mots-nombres. Cette activité de récitation n'est qu'une partie de ce que l'élève doit être capable de faire pour dénombrer des quantités en comptant : le comptage-dénombrement. Dans cette partie, nous explicitons les quatre capacités décrites dans les programmes de 2008

♦ Dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres connus

Dénombrer signifie littéralement « extraire le nombre de ». Une des méthodes pour dénombrer est le comptage, c'est-à-dire l'utilisation de la chaîne orale de un en un (« un ; deux ; trois ; ... ») pour déterminer le cardinal d'une collection (un ensemble d'objets). Pour arriver à dénombrer ainsi, la connaissance de la comptine numérique ne suffit pas. Le dénombrement fait appel à plusieurs concepts et compétences qui doivent être acquis par l'élève. Une observation fine de l'activité de l'élève, à qui cette tâche est proposée, permet à l'enseignant d'identifier les points de blocage et de mettre en place des situations pour travailler ces compétences ou remédier aux difficultés des élèves.

Le concept de **collection** correspond à un ensemble d'objets unis par une propriété commune. Par exemple, pour dénombrer les élèves, je ne compte pas la maîtresse car elle ne fait pas partie de la collection. Ce concept est en particulier mis en place par les activités de tri.

Le concept de **désignation** revient à remplacer un objet par un symbole. En effet dénombrer, c'est attribuer à une collection un symbole qui permet de conserver la mémoire de son cardinal : le nombre.

Au-delà de l'acquisition de ces concepts, des compétences sont également nécessaires pour mener à bien le dénombrement par comptage.

L'élève doit pointer une et une seule fois tous les éléments de la collection. Cette compétence, nommée « **énumération** » peut être travaillée indépendamment de celle de la récitation de la comptine. Il s'agit de développer des procédures pour être sûr de ne pas oublier d'objet et ne pas pointer deux fois le même. Les procédures d'énumération sont dépendantes de la nature de la collection, de son organisation spatiale, du fait que les objets soient déplaçables ou non. On peut marquer les objets d'un trait de crayon (procédure de pointage), les déplacer pour distinguer ceux qui sont déjà pris en compte et ceux restant (procédure de séparation), mettre les objets en ligne, faire un chemin mental ou matérialisé (parcourir la collection en reliant ses éléments...). Pour beaucoup d'élèves, ces procédures s'apprennent en faisant, c'est-à-dire en dénombrant mais ce n'est pas le cas pour tous et il paraît important de concevoir des situations pour assurer et maîtriser un réel apprentissage. L'élève doit **connaître la chaîne orale**, c'est-à-dire la suite des mots-nombres.

Nous revenons en détail sur cet apprentissage dans le second paragraphe. L'élève doit également **synchroniser le pointage** des éléments de la collection avec la récitation des mots-nombres.

Il doit également faire **abstraction de certaines propriétés** des objets de la collection, c'est-à-dire compter une grosse bille comme une petite, une bille bleue comme une rouge...

L'élève doit comprendre que le **dernier mot nombre prononcé correspond au cardinal** de la collection, c'est-à-dire au nombre d'objets présents. Il s'agit pour l'élève de faire le lien entre le fait d'attribuer un numéro à chaque objet (comptage-numérotage) et le cardinal de la collection. Pour ce faire, il est intéressant de développer cette compétence indépendamment du dénombrement par comptage, par exemple en utilisant le *subitizing*, qui est la capacité de percevoir globalement les petites quantités (inférieures à quatre) ou, suite à un apprentissage, des quantités organisées comme les constellations (les dés). En montrant très rapidement une quantité à un élève, on l'oblige à utiliser la perception globale puis pour la vérification, il peut compter.

L'élève doit se rendre compte que **l'ordre de pointage est indifférent** et qu'il conduit toujours à désigner la même quantité.

Les élèves doivent comprendre ce à **quoi servent les nombres**. La première fonction est de mémoriser. Il faut donc proposer aux élèves une situation pour laquelle **la mémorisation de la quantité** impose l'utilisation du nombre. L'élève possède une collection de tirelires par exemple, il doit aller chercher juste ce qu'il faut de jetons, pour qu'il n'y ait pas de tirelire sans jeton, ni de jeton sans tirelire c'est-à-dire un et un seul jeton par tirelire. Les jetons sont dans une autre salle et pour réaliser cette tâche, l'élève doit aller les chercher et n'effectuer qu'un seul trajet. L'élève aura probablement besoin d'être confronté un certain nombre de fois à la situation pour arriver finalement à la seule procédure adaptée : dénombrer les tirelires, mémoriser le nombre, prendre le nombre de jetons. Deux choses sont importantes pour que la situation fonctionne : dans la consigne, l'enseignant ne doit pas prononcer les mots « nombre » ou « compter », ce qui induirait des procédures et l'élève doit savoir réciter la comptine suffisamment loin pour pouvoir dénombrer les tirelires puis les jetons sans erreurs.

La deuxième fonction du nombre est de conserver la **mémoire du rang** d'un élément dans une collection organisée : le nombre sert à mémoriser la position d'un objet dans une file par exemple. Pour cela, il faut que les élèves soient capables, dans une collection organisée, de définir un sens de parcours, c'est-à-dire de donner **un ordre**. La suite orale ou écrite des nombres est ordonnée (les élèves doivent repérer les nombres qui sont avant et après, le suivant et le précédent d'un nombre).

La troisième fonction du nombre est **d'anticiper**, c'est-à-dire de donner le résultat d'une action sans avoir à la réaliser. Il est possible grâce au nombre de comparer des collections sans les rapprocher pour faire de la correspondance terme à terme, ou de connaître le résultat d'une augmentation ou d'une diminution sans réellement ajouter ou supprimer des éléments de la collection.

Pour les élèves n'ayant pas acquis ces concepts, l'activité de comptage est parfois vide de sens et répond aux demandes de l'enseignant de type « compte » ou « combien... ». Nous détaillons à présent les spécificités liées à l'apprentissage de la chaîne orale.

♦ Mémoriser la suite des nombres au moins jusqu'à 30

Les programmes précisent : l'école maternelle constitue une période décisive dans l'acquisition de la suite des nombres (chaîne numérique) et de son utilisation dans les procédures de quantification. L'apprentissage de la suite des nombres est donc intimement lié à l'activité de dénombrement tout en nécessitant un apprentissage spécifique. L'apprentissage de la chaîne orale (la suite des mots-nombres) est mis progressivement en lien avec d'autres représentations du nombre et en particulier la chaîne écrite (les désignations chiffrées des nombres).

Au début, pour l'élève, l'apprentissage de la chaîne orale ne diffère pas de celui d'une autre récitation. Les comptines numériques sont susceptibles d'aider les élèves à cette mémorisation. Selon les comptines choisies, on mémorise des blocs de mots : undeux trois, nous irons aux bois, quatercinsix, cueillir des cerises, septhuitneuf, dans mon panier neuf. L'identification « des mots-nombres » reste difficile au milieu des blocs. On verra par exemple un élève répondre « tuite » à la place de huit à la question : « Combien y-a-t-il d'objets », car il n'a pas séparé correctement le bloc « sis » « set » « tuit ». Il convient donc d'aider les élèves à segmenter la chaîne orale en variant les comptines, celles présentant des blocs plus petits un deux, V'la les œufs, trois quatre, faut les battre., ou encore isolant les nombres : « un nez, deux nez, ...] dix nez, miam ! ».

Un maniement correct de la chaîne orale est également nécessaire dans de nombreuses activités liées aux nombres et aux premières manipulations sur les quantités :

- arrêter la récitation de la comptine numérique à un nombre convenu à l'avance est nécessaire pour constituer des quantités (donne-moi 9 billes) ;
- commencer la comptine numérique à n'importe quel nombre est utilisé lorsque l'élève doit surcompter. Lors du lancer de deux dés « 5 » et « 3 » par exemple, l'élève peut tout recompter ou partir de 5 pour dire « six, sept, huit » ;
- réciter la comptine à l'envers, à partir de n'importe quel nombre, avec ou sans appui sur la chaîne orale. Cela peut avoir deux fonctions. La première est d'aider à mémoriser des blocs ordonnés. C'est ce qu'un adulte fait en général pour réciter l'alphabet à l'envers en partant de « m » par exemple. La seconde est de permettre le décomptage : « je suis sur la case 8, je recule de 3, donc je dis « sept, six, cinq » ;

- réciter la comptine de 2 en 2, de 5 en 5, de 10 en 10 à partir de différents nombres, permettra la mémorisation des doubles (pour 2 en 2 »), l'utilisation de la numération (pour « de 10 et 10 ») et de certaines régularités comme outil de comptage ou de calcul.

Certaines comptines permettent également de faire un lien avec la quantité ou d'autres représentations des nombres comme les collections de doigts, comme par exemple : un petit lapin sur le chemin rencontre un autre petit lapin, deux petits lapins sur le chemin sont devenus copains. Deux petits lapins sur le chemin rencontrent un autre petit lapin...

Bien évidemment, l'écrit a également une grande importance dès l'école maternelle et l'introduction des écritures chiffrées des nombres en fait partie. C'est sur cet apprentissage et les premières régularités repérées par l'élève, que se construit la numération en base dix.

Des situations fondamentales aux situations effectives

♦ Construire une progression

L'élaboration d'une progression se fonde nécessairement sur une ligne conductrice de la construction des savoirs, nous appuyant sur plusieurs situations fondamentales.

Prenons l'exemple de la construction du nombre comme représentant de la quantité : nous décrivons une suite de situation qui sont autant de jalons dans cette construction. Un enseignant de fin d'école maternelle, qui connaît les capacités de ses élèves, pour estimer s'il lui semble nécessaire ou non de parcourir au cours de l'année toutes les étapes ainsi déclinées. Un enseignant de début d'école maternelle pourra, lui, choisir d'en rester aux situations d'action, mais un autre pourra faire le choix d'introduire les situations de formulation avec éloignement dans l'espace pour donner du sens à la collection intermédiaire... De même, le choix d'introduire ou non en parallèle, et à quel moment, la construction d'une autre grandeur, comme la longueur, peut-être envisagé de différentes manières.

L'espace de liberté pour l'enseignant, par ailleurs contraint notamment par les différentes instructions officielles, est d'abord un espace d'adaptation aux besoins collectifs de la classe dont il accompagne l'étude. Comme un élève n'apprend pas seul mais au sein du groupe classe, un enseignant s'inscrit dans la continuité des apprentissages construits dans la classe qui le précède de sorte que le temps didactique avance et que les situations à faire vivre ne soient pas toujours les mêmes.

♦ Commencer par le cardinal ou l'ordinal ?

Parmi les questions qui nourrissent l'élaboration d'une progression, il en est une qui a souvent une place particulière : faudrait-il enseigner d'abord l'aspect cardinal du nombre (comme représentant de la quantité) ou bien l'aspect ordinal (comme représentant de la position) ?

Cette question se pose également au plan du fondement des mathématiques : d'éminents mathématiciens comme Kronecker, Dedekind ou Cantor, ont discuté, pour des raisons qui relèvent du fondement des mathématiques, qui du nombre pour quantifier (le nombre cardinal) ou du nombre pour repérer (le nombre ordinal) est premier (Couturat, 1896). La question mérite d'être posée sur le plan épistémologique car le concept de l'un se déduit du concept de l'autre, indifféremment.

Si le concept de nombre pour désigner la quantité est acquis en premier, la position d'un élément dans une liste peut alors être repérée en dénombrant le nombre d'éléments qui le précède dans la liste. Inversement, si le concept de nombre pour désigner la position est acquis d'abord, la création d'un parcours pour énumérer les objets transforme la collection d'objets en liste. Le nombre comme mesure de la quantité se définit alors comme le nombre permettant de dire la position du dernier objet de la liste.

D'un point de vue didactique ce qui paraît essentiel est d'appréhender la dualité de ces deux conceptions du nombre et pour les professeurs, d'identifier clairement les situations mathématiques que ces deux aspects modélisent. De la notion de collection se déduit celle de quantité d'où naît le concept de nombre cardinal via le processus dénombrement. De la notion de liste se déduit celle de position d'où naît le concept de nombre ordinal via le processus de repérage. La comptine numérique naît de ce besoin de recourir à une liste ordonnée et immuable pour dénombrer, repérer ou plus généralement mesurer une grandeur. La construction de ces deux aspects est essentielle, d'autant que les élèves seront sans doute de fait confrontés avec ces deux fonctions des nombres à l'école ou hors de l'école : jeux de société sur piste et calendrier pour l'aspect ordinal, dénombrement d'objets pour l'aspect cardinal.

♦ Peut-on appuyer une progression sur l'ordre des nombres ?

Les différents aspects du nombre peuvent être regardés comme autant d'objectifs d'enseignement du nombre à la maternelle : nombre comme représentant de la quantité et plus généralement de la mesure d'une grandeur, nombre comme représentant de la position, nombre comme élément d'une comptine, etc. Nous avons montré que ce que l'on appelle communément le nombre repose en fait sur la construction de connaissances indispensables dont la connaissance « du » nombre est en quelque sorte la synthèse.

Ainsi, il nous paraît fondamental que l'école maternelle puisse permettre aux élèves de construire ou de commencer à construire les connaissances relatives à la quantité, aux grandeurs, à la position, à la numération ainsi que celles qui concernent l'énumération, toutes ces connaissances étant indispensables pour asseoir de façon solide celle du nombre lui-même.

L'ordre des nombres ne peut, à lui seul, être le principe organisateur d'une telle progression (qui commencerait par le un, puis le deux, etc.) car pour construire la notion de quantité, les élèves ont

besoin de comparer des collections suffisamment grandes pour que la reconnaissance visuelle de la quantité (*subitizing*) ne soit pas la seule procédure efficace. En effet, une des conditions de la construction d'une connaissance est la mise en échec des connaissances acquises antérieurement. Aussi, pour que la correspondance terme à terme puisse apparaître comme nécessaire et efficace, il faut rendre le *subitizing* inopérant. Il est donc essentiel, en ce domaine, de pouvoir travailler, dès le début de l'école maternelle, avec des collections de six à douze objets.

Pour autant, cela ne veut pas dire que ces jeunes élèves doivent apprendre à reconnaître de façon systématique les représentations écrites de ces mêmes nombres. Comme nous l'avons vu, l'introduction de l'écrit est l'aboutissement d'un long processus et non un préalable. De même, la comptine numérique peut être connue oralement jusqu'à vingt, par exemple, bien avant que les élèves ne soient en mesure de dénombrer par comptage tous types de collections jusqu'à vingt...

♦ Pour finir...

La construction du nombre est particulièrement complexe et se déroule sur un temps long, l'école maternelle étant une étape cruciale pour permettre à tous les élèves de s'appuyer sur des bases solides.

SUJET N° 2

Polynésie française.

PREMIER CONCOURS INTERNE DE RECRUTEMENT DE PROFESSEUR DES ECOLES SESSION 2015

EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE

EPREUVE : 1^{ère} épreuve écrite d'admissibilité (notée sur 40 points)

DUREE de l'épreuve : **4 Heures**

THEME : Maîtrise de la langue – Lecture – Ecriture - Littérature

DOCUMENTS

Texte 1 : La compréhension de la graphophonologie à la charnière GS-CP André Ouzoulias.2013.

Texte 2 : Découvrir l'écrit, se préparer à apprendre à lire et à écrire – Eduscol. 2011.

Texte 3 : Programmations maternelle BO Hors série n°3 19 juin 2008

Texte 4 : Programmes maternelle de la Polynésie française. Juin 2012

Première partie (20 points – 4 pages maximum)

Vous analyserez et commenterez les documents fournis en précisant bien les enjeux du thème traité.

Deuxième partie (20 points – 4 pages maximum)

1. (12 points)

Vous détaillerez une programmation d'activités dans le domaine traité et le cycle de votre choix. Le caractère pluridisciplinaire de la programmation proposée constituera un élément important de la notation.

2. (8 points)

Vous développerez une séance en précisant où elle se situe dans la séquence d'apprentissage et le niveau de classe auquel elle s'adresse. Vous en présenterez les objectifs, le déroulement, les modalités d'évaluation.

Aucun document ni matériel n'est autorisé.

Il vous est rappelé que votre identité ne doit figurer que dans la partie supérieure de la bande en tête de la copie (ou des copies) mise(s) à votre disposition. Toute mention d'identité ou tout signe distinctif portés sur toute autre partie de la copie (ou des copies) que vous remettrez en fin d'épreuve (2^{ème} partie de la bande en tête, dans le texte du devoir ou en fin de copie) mènera à l'annulation de votre épreuve.

Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : quel diagnostic pédagogique ? Quelles pratiques alternatives ?

Extrait du café pédagogique :

<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/OuzouliasLecture-Ecriture.aspx>

[...]Les résultats des études de la DEPP de 2011 à l'entrée au CP (début septembre) montrent que les tâches métaphonologiques proposées ne sont réussies, suivant les items, que par 50 % à 78 % des enfants. Cela signifie du même coup, qu'après de très nombreuses séances de « Chasse aux sons », « Pigeon vole », « J'entends, j'entends pas »...enchaînés tout au long de la GS (et parfois amorcés dès la MS), entre 22 % et 50 % des élèves sont en échec dans ces tâches. Par ailleurs, compte tenu du temps consacré en GS à la métaphonologie et qui est partout conséquent (souvent une séance chaque jour), la moyenne des résultats n'évolue pas de manière très importante entre 1997 et 2011. Elle passe de 55 % à 63 % alors qu'en 1997, ce type de tâche n'était ni explicitement recommandé, ni spécialement répandu. Il est raisonnable de penser qu'on a atteint un plafond dans le développement de la conscience phonologique des phonèmes en fin de GS avec de tels exercices. Les multiplier ou tenter de les améliorer pour aller plus loin ? C'est très vraisemblablement une cause perdue d'avance ! Les échecs d'un quart à une moitié d'enfants en GS à ces tâches d'analyse phonologique doivent nous alerter. En effet, la progression à laquelle, toutes ces dernières années, les maîtres de GS et de CP ont essayé de se conformer, à la demande conjointe de nombreux psychologues cognitivistes et de l'institution, peut se décrire assez simplement :

- Dans une première phase, en GS, les enfants isolent les principaux « petits sons » (les phonèmes) par affinement progressif de la discrimination auditive.
- Dans une seconde phase, en fin de GS et au CP, ils associent ces « petits sons » (les phonèmes) aux « lettres ou groupes de lettres » (les graphèmes) correspondants.

De la sorte, ayant découvert le principe alphabétique, en mettant en œuvre ces correspondances, les enfants sont censés pouvoir entrer dans le décodage et lire et écrire de mieux en mieux. Mais qu'en est-il des enfants qui « n'entendent pas les phonèmes » au début du CP ? Pour eux, la seconde phase s'annonce particulièrement problématique puisque, dans son principe même, elle exige de savoir les isoler. Ces élèves sont-ils condamnés à l'échec ?

Une profonde illusion

Derrière ces échecs, il y a une profonde illusion, celle sur laquelle repose cette progression en deux phases. Cette illusion, propre aux sujets qui savent lire, est que les phonèmes sont tous des « petits sons » du langage et qu'ils peuvent faire l'objet d'une approche purement sensorielle, par affinement progressif de la perception auditive, dans un continuum qui va de la syllabe au phonème. Bien sûr, il est possible d'amener les enfants à prendre conscience de la segmentation syllabique à l'oral (quasiment 100 % de réussite) ; les tâches de sensibilité implicite à la rime (exemple : dans la liste « terre, père, bille, mer, verre, fer, ... » il y a un intrus...) sont également assez bien réussies en GS. Mais, de ces unités (syllabes et rimes) aux phonèmes et notamment aux consonnes, il n'y a pas de continuité ! La raison en est que les consonnes ne sont pas des « petits sons ». On peut toujours reproduire oralement [u] de [pu] (= pou). Si on fait durer cette voyelle, on obtient un [u] prolongé : [uuu]. Mais il est strictement impossible de prononcer isolément le [p] de [pu]. Impossible, plus encore, de faire durer cette consonne : [ppp] ! Quand l'adulte essaie de prononcer ce [p] isolément, il lui ajoute une voyelle minimale : [poe]. Mais cela ne correspond en rien à ce qui a été prononcé. On a dit [pu], soit une seule syllabe, et non [poe-u], ce qui en ferait deux. L'enfant qui ne peut pas dire s'il a entendu [poe] dans [pu] a peut-être pris la consigne au pied de la lettre : il est clair que l'on n'entend pas [poe] dans [pu] !

C'est que les consonnes ne sonnent pas seules mais en coarticulation avec des voyelles. Sans les voyelles, les consonnes sont inaudibles et imprononçables isolément. Les consonnes, comme leur nom l'indique (con/sonne), ne sonnent pas seules, elles « sonnent avec ». Quand, de surcroît, pour « simplifier la tâche des enfants », l'enseignant utilise le même terme « petit son » pour désigner des syllabes, des mots monosyllabiques (comme [pu]), des rimes de syllabes, des voyelles et des consonnes, la confusion est à son comble !

Enfin, quelle clarté cognitive y a-t-il pour les enfants invités à effectuer des exercices de discrimination sensorielle sur des stimuli purement auditifs ? [...] Si l'on veut démocratiser notre école, il faut rompre clairement avec cette progression « classique ». Les données scientifiques disponibles nous y encouragent. C'est ainsi que, sans connaissances graphophonologiques, les humains échouent dans les tâches métaphonologiques dès lors qu'elles mettent en jeu les consonnes. Et l'on sait aujourd'hui que la difficulté à extraire la structure phonémique des mots s'observe massivement chez des sujets qui, bien qu'ayant une bonne acuité auditive, manquent de connaissances sur l'écrit. A.-M. Castle et M. Coltheart, après avoir passé en revue plusieurs dizaines d'études sur la conscience phonologique des phonèmes et son rôle dans l'apprentissage de la lecture, concluent : « Dans les tâches d'analyse phonémique, à même âge chronologique, ce sont presque toujours les enfants les plus avancés dans la connaissance de l'écrit qui réussissent le mieux » Il y a même plusieurs études récentes qui concluent que c'est la connaissance des lettres qui prédit le mieux la réussite en fin de CP. Évidemment, il ne s'agit pas de

la connaissance de la comptine alphabétique... mais de connaissances plus opératoires, souvent acquises en situation d'écriture.

Il faut donc abandonner cette progression « classique » où l'on analyse d'abord « les formes sonores du langage » sans lien avec l'écrit. Elle est peu efficace, elle ne fait pas sens pour les jeunes enfants et c'est une source d'échecs importants ensuite. Mais que faire d'autre ?

Quelles voies alternatives ?

Il y a plusieurs voies alternatives possibles pour assurer une première compréhension de la graphophonologie avant l'entrée au CP sans obliger l'enfant à passer d'abord par une phase de discrimination perceptive portant sur des stimuli purement auditifs. De nombreux pédagogues recommandent un travail en parallèle sur l'oral et sur l'écrit, notamment à travers des situations de production. C'est alors très clair pour les enfants qu'ils sont en train d'apprendre à lire et à écrire. En outre, en se dotant de connaissances sur l'écrit, ils se trouvent en meilleure situation pour découvrir les phonèmes. Pour analyser cet événement temporel fugace qu'est la syllabe orale, l'enfant peut en effet raisonner sur une représentation spatiale permanente. La syllabe écrite lui rend tangible la syllabe orale : cette émission de voix unique se présente d'emblée, dans son reflet écrit, comme un être composé. La syllabe écrite peut alors, pour ainsi dire « révéler » les phonèmes au sein de la syllabe orale. Le développement se fait de manière interactive : chaque découverte sur un plan renvoie vers l'autre. Les phonèmes et les graphèmes ainsi découverts permettent d'établir un « couplage » oral-écrit qui va favoriser les progrès suivants sur les deux plans. Ce processus est donc très différent de celui décrit par les progressions classiques (elles n'envisagent pas le recours à l'écrit dès le départ pour analyser l'oral et extraire les phonèmes).

Toutefois, ces mêmes pédagogues « alternatifs » visent souvent la compréhension immédiate du principe alphabétique (les phonèmes sont représentés par les graphèmes). Ils sous-estiment la difficulté de la prise de conscience et de l'abstraction des phonèmes et notamment des phonèmes consonantiques. Mieux vaut une progression commençant par un travail sur une unité plus accessible que le phonème : **la syllabe orale**. Saillante en français, celle-ci est accessible à près de 100 % des enfants. De plus, sans trop de difficulté, on peut amener les élèves à lier segmentation syllabique de l'oral et de l'écrit : en s'aidant de la connaissance du nom des lettres et notamment des lettres-voyelles, ils deviennent capables de segmenter les syllabes écrites de mots comme pa-pa, vé-lo, cho-co-lat, la-pin... et de découvrir des régularités comme Rachida, radis, caramel, caméra (combien de syllabes dans chaque mot, où sont-elles écrites ?). On crée ainsi un palier intermédiaire où l'enfant comprend d'abord l'idée de graphophonologie au niveau de la syllabe. Dans une recherche conduite avec l'aide d'un groupe de maîtres E adhérents de la FNAME et en collaboration avec Jean-Paul Fischer, professeur de psychologie cognitive à l'Université de Lorraine, nous avons pu montrer que 95 % des enfants ayant compris l'idée de graphophonologie au niveau syllabique (pas encore au niveau phonémique) à l'entrée au CP se retrouvent bon ou très bons lecteurs à la fin du CP. De plus, lorsqu'on s'intéresse aux élèves non lecteurs ou très faibles lecteurs en fin de CP, 90% n'avaient pas compris cette idée à l'entrée au CP (ils échouaient à la tâche de segmentation des syllabes écrites). Il ne faut donc pas sous-estimer l'intérêt d'établir un tel palier intermédiaire pour tous les élèves de maternelle dans la perspective d'une démocratisation de l'enseignement de la graphophonologie au CP. Et il n'y a aucune perte de temps, pour personne ! [...]

Mais plus fondamentalement, il n'y a pas de meilleur moyen de favoriser la réussite de tous les élèves que de les faire écrire fréquemment en GS et au CP, puis tout au long de l'école primaire. Pour les enfants sans grande expérience de l'écrit, c'est ainsi qu'ils peuvent le mieux s'approprier la langue écrite, activement et de manière accélérée : écrire dissipe le brouillard et éclaire le paysage. C'est le troisième domaine dans lequel l'école française doit fortement progresser. Et cela pose bien sûr la question du comment...

André OUZOULIAS

Le langage à l'école maternelle Eduscol - Aborder le principe alphabétique

La découverte des relations entre l'oral et l'écrit

La conceptualisation du passage de l'oral à l'écrit est l'aboutissement d'un long parcours, non linéaire, fait d'appropriations successives.

En petite section, le plus souvent, dessins, écritures, graphismes, pictogrammes, symboles, signes ne sont pas différenciés. Peu à peu, se fait la différence entre dessin et écriture, quand les enfants comprennent que certaines traces se distinguent des autres et portent un sens, toujours identique, même s'ils sont incapables de les reproduire : le prénom rencontré sur les portemanteaux ou en accompagnement de la photo, ce mot utilisé pour repérer la présence ou signer les productions participe à cette différenciation.[...]

Etablir les correspondances entre mot oral et mot écrit

La prise de conscience de la segmentation de l'écrit en mots séparés les uns des autres, segmentation qui ne correspond pas au découpage de l'oral, est une étape essentielle dans l'appréhension de l'écrit. L'objectif n'est pas en soi de faire retenir des mots mais de faire construire le principe de correspondance.

Les comptines rythment la vie à l'école maternelle, tandis que les chants se révèlent d'intéressants supports pour faire jouer de façon précise la correspondance chaîne parlée et chaîne écrite. La comptine permet, comme tout texte connu par cœur des enfants, de découvrir la nature de l'écrit en montrant que la chaîne orale se transforme en une succession de mots ; elle a l'avantage de sa brièveté, de sa forme (récurrence de mots ou de formules).

Dès la petite section, le maître, en montrant de la main les mots d'un texte qu'il lit à haute voix, renforce la liaison entre les mots écrits et les unités correspondantes de la chaîne orale. Après l'apprentissage et la mémorisation du texte de la comptine, balayer du doigt le message écrit en lui associant le contenu sonore, constitue une mise en relation de l'oral et de l'écrit. Ce mime de la lecture amène les élèves à faire des remarques et des liens entre ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent. La fréquence de cette pseudo-lecture aide à prendre conscience que l'orientation de l'écrit dans l'espace représente le flux de la parole aussi bien au niveau du texte qu'au niveau du mot. Quand le texte de chaque chanson ou comptine est conservé dans un fichier collectif, un véritable traitement de l'écrit peut être induit en demandant aux enfants de choisir la comptine qu'ils désirent dire ou entendre. Pour la reconnaître, les enfants ne pourront prélever des indices que sur les caractéristiques de l'écrit : longueur du texte, mise en page, typographie, ponctuation, etc. : pour les plus jeunes, au niveau des mots et des onomatopées, au niveau des lettres pour les plus grands. Ce texte sera de préférence présenté sans illustration car la présence d'image ou de dessin, qu'on joint trop souvent, freine le traitement visuel de l'écrit et retarde les remarques sur les répétitions, les ritournelles, la mise en ligne, la ponctuation mais aussi la récurrence de certains mots.

En provoquant des comparaisons entre la quantité d'oral entendu et la quantité d'écrit vu, en faisant remarquer la longueur phonologique du texte dit ou entendu et la longueur occupée par l'écrit sur la feuille, on permet aux enfants de juger plus précisément la correspondance entre la chaîne orale et la chaîne écrite. Quand l'élève cherche une comptine ou une chanson, on peut l'aider à anticiper (« Cherche une chanson très courte que tu aimes bien. », « Cherche la plus longue. ») et justifier son choix : « C'est une chanson courte, qui ne dure pas longtemps ; elle ne tient pas beaucoup de place sur la feuille... ».

Ces comparaisons entre longueur du texte écrit et durée du texte entendu représentent une première étape dans la mise en correspondance des deux codes. Quand des enfants font des remarques sur les analogies et les différences entre des titres de livres appartenant à une même série et comportant des mots (le nom du héros de la série par exemple) ou des expressions identiques, ils ont avancé dans cette mise en correspondance.

Plus tard, en section de grands, pouvoir dire où est tel ou tel mot d'une phrase écrite qu'on vient de lire, ralentir le débit de l'oral pour l'ajuster au geste d'écriture lors de la dictée à l'adulte témoignent de l'émergence de cette compétence. On aide l'enfant à faire ce nouveau pas en écrivant devant lui, et en disant à haute voix et en commentant ce qu'on écrit. L'écriture cursive, en donnant une unité aux mots, le traitement de texte et le clavier de l'ordinateur, l'imprimerie isolent les unités de la langue écrite et leur donnent une individualité, favorisant ce repérage de la relation entre mot oral et mot écrit.

Organiser la découverte des rapports lettre(s)/son

Quand les enfants ont compris que le mot est constitué d'éléments sonores segmentables (syllabes, rimes, attaques éventuellement), quand la rencontre régulière avec des écrits a fait apparaître le découpage en mots séparés par des espaces graphiques blancs, quand dans les productions spontanées, des formes conventionnelles, normées, reconnaissables remplacent les pseudo-lettres et autres symboles, l'attention peut se porter sur le repérage des unités plus petites – les lettres –, dans leur rapport avec les sons.

De nombreux travaux montrent l'importance de la connaissance des lettres de l'alphabet pour l'apprentissage de la lecture ; le nom permet de leur donner une identité. L'apprentissage doit donc commencer précocement. La graphie en lettres capitales permet de mieux prendre conscience de leur individualité, et dès le plus jeune âge, il

est recommandé d'identifier chaque lettre par ses trois composantes : son nom, sa valeur sonore et son tracé. Les lettres doivent être reconnues grâce à leurs caractères et indépendamment de la place qu'elles occupent dans l'alphabet. L'alphabet, comme la comptine numérique, n'est qu'une aide pour associer oral et écrit et mémoriser le nom de la lettre.

Le prénom reste le support privilégié pour mettre en évidence la permanence des lettres et de leur alignement de gauche à droite. L'appel des présents avec la comparaison de prénoms, parfois comportant des graphèmes complexes, ne les rebute pas : « Audrey ça commence pareil qu'Olivier, mais on ne voit pas de O ». Les mots familiers : jours de la semaine, mots ou groupe de mots qui reviennent souvent dans les activités de la classe, mots utilisés dans les projets de la classe, titres des livres lus et connus, noms des héros des récits, répertoires d'actions plastiques ou motrices, consignes, tous les mots dont le sens est contextualisé et connu deviennent des supports de réflexion et permettent de comparer, d'isoler, de mettre en relation unités sonores et unités graphiques.

Toutes les activités d'écriture, en permettant d'individualiser les lettres, fournissent un support important pour la construction du principe alphabétique : copie verbalisée d'un mot en lettres capitales pour les plus jeunes, en lettres cursives dès que c'est possible, description d'un mot écrit, comparaison de deux mots écrits, utilisation des mots ou des fragments de mots référents affichés ou classés.

Dès la moyenne section et encore davantage en section de grands, les tentatives d'écriture doivent être encouragées et provoquées, car c'est dans les activités d'écriture que les enfants sont obligés de s'interroger sur les composantes de l'écrit et sur ce qui distingue les mots entre eux. Résoudre des problèmes d'écriture dans le cadre des projets de la classe devient une activité régulière et un dispositif efficace pour l'encodage du sonore. Les conflits et les explications qui s'ensuivent permettent en effet d'isoler des unités de plus en plus fines à l'intérieur des mots, de les traduire par des signes écrits et favorisent une remise en question de représentations souvent trop simples. La mémorisation et la reconnaissance globale des mots écrits dans la classe apparaissent alors comme des procédés peu fiables et insuffisants.

Ces situations, qui posent un problème au futur lecteur, permettent de situer où en est l'enfant dans sa conceptualisation de l'écrit et de vérifier la justesse des hypothèses qu'il formule sur les correspondances entre les sons et les lettres. L'élève de grande section doit pouvoir écrire un mot simple en se servant des matériaux qui ont été progressivement constitués dans la vie de la classe.

L'étayage et la collaboration de l'adulte apparaissent essentiels dans ce long cheminement. L'appréciation de l'adulte sur les productions de l'enfant est alors importante. Il incite l'enfant à expliquer ses procédures d'encodage, exprime l'écart entre la production normée et la transcription tâtonnée : il ne faut pas oublier que l'objectif est de le faire parvenir à une écriture alphabétique, combinant phonie et graphie.

L'environnement créé en classe fournit aussi des repères et des ressources importantes pour toutes ces activités. Les aides fournies doivent être cohérentes et bien pensées : graphie des mots et phrases-référents, absence de déterminants, classement des aides par catégories, lieu de mise à disposition, apprentissage d'une méthodologie d'utilisation, évolution et continuité à l'école élémentaire.

Programmations maternelle BO Hors série n°3 19 juin 2008

Petite section	Moyenne section	Grande section
Se préparer à apprendre à lire et à écrire Distinguer les sons de la parole		
Distinguer les sons de la parole - Jouer avec les formes sonores de la langue : . écouter et pratiquer de petites comptines très simples qui favoriseront l'acquisition de la conscience des sons (voyelles en rimes essentiellement), . redire sur le modèle de l'enseignant et répéter des formulettes, des mots de trois ou quatre syllabes en articulant et prononçant correctement.	Distinguer les sons de la parole - Écouter et pratiquer en les prononçant correctement de petites comptines très simples qui favorisent l'acquisition de la conscience des sons (voyelles essentiellement et quelques consonnes sur lesquelles on peut aisément effectuer des jeux sonores). - Dans un énoncé oral simple, distinguer des mots (des noms d'objets, etc.), pour intégrer l'idée que le mot oral représente une unité de sens. - Scander les syllabes de mots, de phrases ou de courts textes. - Repérer des syllabes identiques dans des mots, trouver des mots qui ont une syllabe finale donnée ; trouver des mots qui riment.	Distinguer les sons de la parole - Pratiquer des comptines qui favorisent l'acquisition des sons, ainsi que des jeux sur les sons et sur les syllabes. - Distinguer mot et syllabe. - Dénombrer les syllabes d'un mot ; localiser une syllabe dans un mot (début, fin). - Distinguer les sons constitutifs du langage, en particulier les voyelles, a, e, i, o, u, é, et quelques consonnes en position initiale (attaque) ou en terminale (rime) dans les mots (f, s, ch, v, z, j). Localiser un son dans un mot (début, fin). - Discriminer des sons proches (f/v, s/ch, s/z, ch/j).

Programmes maternelle 2012 de la Polynésie française

Aborder le principe alphabétique

Le système d'écriture alphabétique se fonde essentiellement sur la relation entre unités distinctives du langage oral (phonèmes) et unités graphiques (graphèmes). Si l'apprentissage explicite de la lecture ne relève pas du programme de l'école maternelle, la découverte du fonctionnement du code écrit en constitue un des objectifs importants. Il est donc essentiel que, dès quatre ans, les enfants se familiarisent progressivement avec le principe de la correspondance entre l'oral et l'écrit.

A cet égard, ils doivent être attentifs à trois phénomènes différents et s'en approprier les mécanismes :

- comprendre que le mot écrit renvoie aux caractéristiques orales du mot et non à la personne ou à l'objet qu'il représente, ou à sa signification. A ce titre, la fréquentation d'imagiers ou d'abécédaires, de logiciels éducatifs qui isolent les mots et les présentent avec une illustration est conseillée,
- prendre conscience que l'écrit est composée de mots séparés, alors que l'oral est fait dénoncés continus rythmés par des coupures ne correspondant que rarement aux frontières des mots. A ce titre, l'observation active ou l'écriture par le maître d'expressions connues (date, titre d'une histoire ou d'une comptine) ou de très courtes phrases est conseillée,
- prendre progressivement conscience du mécanisme d'encodage de l'écriture alphabétique qui met en relation des unités sonores (phonème, syllabe, son) et des unités graphiques (lettres, syllabe, groupement de lettres). Les mots familiers de l'enfant et de la classe sont les premiers supports privilégiés de cette découverte d'abord approximative puis plus précise.

C'est essentiellement dans les activités d'écriture, non de lecture que les enfants parviennent à distinguer les lettres. Les activités graphiques d'écriture, dans la mesure où elles individualisent des lettres, fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique.

Ainsi la mise en œuvre « d'ateliers d'écriture » lui permet de structurer les observations réalisées dans le cours de la vie de la classe (concernant des lettres, en caractères d'imprimerie et en cursive, leur nom, le son qu'elles codent..., ou des mots) et de les utiliser pour écrire un mot simple qui n'est plus présent devant eux. [...]

Il est enfin utile de préciser que la connaissance de l'ensemble :

- de l'alphabet et de son ordre usuel,
- des sons codés par les lettres,
- des correspondances lettres-sons

n'est pas requise à ce stade de la scolarité.