

Livret
2

BÉNIN



INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

*Renforcer la compétence phonétique
et la compétence de la lecture-écriture
pour mieux lire en français*



MINISTÈRE
DES ENSEIGNEMENTS
MATERNEL ET PRIMAIRE
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), pilotée par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) à travers l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEF), est mise en œuvre au Bénin en partenariat avec le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP) avec l'appui technique de l'agence APEFE intégrée au sein des relations internationales de Wallonie-Bruxelles. IFADEM est cofinancée par la Coopération belge au développement (DGD), l'OIF et l'AUF.

<http://www.ifadem.org>

CE LIVRET A ÉTÉ CONÇU PAR :

AHANNON Kocou Félix, inspecteur des enseignements du 1^{er} degré
AÏZANDJENON Coomlan, conseiller pédagogique des enseignements du 1^{er} degré
BADA Médard, linguiste, université d'Abomey-Calavi
CAPO-CHICHI-AGBO Marie Suzanne, inspectrice des enseignements du 1^{er} degré
CHABI Issifou, linguiste
COSSOU Magloire, inspecteur des enseignements du 1^{er} degré
DJIHOUESSI C. Blaise, didacticien des langues et des cultures, université d'Abomey-Calavi
GOUSSANOU-KIKI Rosaline, inspectrice des enseignements du 1^{er} degré
IDOHOU Didier, inspecteur des enseignements du 1^{er} degré
KPAMEGAN Gabriel, inspecteur des enseignements du 2^d degré
N'TCHA Esther-Louise, linguiste
SANNI Roukeiyath, linguiste
TCHITCHI Toussaint, professeur titulaire des universités du CAMES en linguistique et langues, université d'Abomey-Calavi
YANDJOU Gabriel, professeur certifié de lettres, école polytechnique d'Abomey-Calavi, université d'Abomey-Calavi

SOUS LA SUPERVISION DE :

CHANOU Pierre, directeur de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation
AKIYO Bio Luc, chef du service de la formation de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation

SOUS LA RESPONSABILITÉ SCIENTIFIQUE DE :

DJIHOUESSI Coovi Blaise, enseignant-chercheur à l'université d'Abomey-Calavi (Bénin)
DAFF Moussa, enseignant-chercheur à l'université Cheik Anta Diop (Sénégal)

CORRECTIONS : PERES Thomas

MISE EN PAGE : LOURDEL Alexandre

Ce livret adopte les normes de la nouvelle orthographe (www.nouvelleorthographe.info).

Les contenus pédagogiques de ce livret sont placés sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.fr>

Deuxième édition : 2023

Livret 2

PRIMAIRE

INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

*Renforcer la compétence phonétique
et la compétence de la lecture-écriture
pour mieux lire en français*



SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	8
ARCHITECTURE DU LIVRET	10
SÉQUENCE 1 : IDENTIFIER LA PHONÉTIQUE ET LA RELATION PHONIE-GRAPHIE AFIN D'AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	12
CONSTAT	13
OBJECTIFS	14
AUTO-ÉVALUATION	15
MÉMENTO	19
1. La phonétique	20
1.1. Clarification conceptuelle : sons et phonèmes	20
1.2. Les types de sons	20
1.2.1. Les voyelles	20
1.2.2. Les consonnes	21
1.2.3. Les semi-consonnes	21
1.2.4. La syllabe	21
1.3. L'alphabet	22
1.4. La prosodie	24
1.4.1. L'accentuation	24
1.4.2. Le ton	24
1.4.3. L'intonation	25
1.5. Comparaison des systèmes phonétiques du français et des langues béninoises	25
1.5.1. Le système vocalique du français et des langues béninoises	26
1.5.2. Les systèmes consonantiques du français et des langues nationales béninoises	28
2. Erreurs liées à la différence entre prononciation et écriture de mots	32
2.1. Les lettres écrites mais non prononcées	33
2.2. Les lettres combinées	33
2.3. Les mots homophones	34
2.4. Erreurs provenant des liaisons réalisées à l'oral	34

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	36
1. La sensibilisation	36
1.1. La sensibilisation auditive	36
1.2. La sensibilisation auditive et visuelle	38
2. La discrimination	39
2.1. La discrimination auditive	39
2.2. La discrimination auditive et visuelle	40
3. La production	41
3.1. La production orale	41
3.2. La production écrite	41
CONCEVOIR DES ACTIVITÉS POUR LES APPRENANT(E)S	42
1. Activités relatives à la sensibilisation auditive	42
2. Activités relatives à la discrimination auditive	44
3. Activités relatives à la production dirigée	45
CORRIGÉS	46
BILAN	49

SÉQUENCE 2 : METTRE LA GRAMMAIRE ET LE LEXIQUE AU SERVICE DE LA LECTURE-ÉCRITURE DES DIFFÉRENTS TYPES DE TEXTES 52

CONSTAT	53
OBJECTIFS	54
AUTO-ÉVALUATION	55
MÉMENTO	58
1. Les principales difficultés de l'enseignement/apprentissage de la grammaire française en contexte béninois	58
1.1. Comparaison des grammaires des langues béninoises et du français, structure de la phrase simple	58
1.2. Difficultés liées à l'emploi des pronoms personnels	59
1.3. La conjugaison et la grammaire des verbes	60
1.4. Quelques difficultés grammaticales à l'école primaire	61
1.4.1. La ponctuation	61
1.4.2. Les déterminants	63
1.4.3. La phrase complexe	64

S O M M A I R E

1.5. Les styles direct et indirect	66
1.6. Le lexique pour progresser dans la lecture-écriture	66
1.6.1. Les registres de langue	67
1.6.2. La synonymie	67
1.6.3. L'antonymie	68
1.6.4. L'homonymie	68
1.6.5. La paronymie	69
1.6.6. La dérivation	69
1.6.7. Le champ lexical	70
1.6.8. Sens propre/sens figuré	70
2. Qu'est-ce que lire ?	70
2.1. Quelles sont les fonctions de la lecture ?	71
2.2. Les différents genres de textes et leurs caractéristiques	71
2.2.1. Le conte	71
2.2.2. La description	72
2.2.3. La lettre	73
2.2.4. Le compte rendu et l'article de journal	75
2.2.5. Le résumé	76
2.3. Les différentes techniques de lecture et d'écriture à l'école	76
2.3.1. Les liaisons déconseillées	77
2.3.2. Les enchaînements	77
2.3.3. La lecture silencieuse	77
2.3.4. La production écrite	78
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	79
1. L'observation des faits grammaticaux et lexicaux dans des énoncés et supports variés	79
2. L'analyse et la formalisation des règles de fonctionnement	81
3. Le réinvestissement dirigé et libre	82
4. Les étapes pour une bonne lecture-écriture	82
CONCEVOIR DES EXERCICESPOUR LES APPRENANT(E)S	84
1. Activités relatives aux difficultés grammaticales et lexicales	84
1.1. Quelques exercices	84
1.2. Retour sur les précédents exercices	85

1.3. Évaluer l'intérêt d'un exercice	86
1.4. Repérer les étapes de l'enseignement de la grammaire	87
1.5. Confectionne une fiche de grammaire (CE)	88
1.6. Confection d'une fiche de vocabulaire (CM)	89
2. Activités relatives à la lecture et à la production écrite des apprenant(e)s	90
2.1. Pré-activité orale	90
2.2. Entrée dans la lecture	91
2.3. Entrée dans l'écriture	94
EXERCICES POUR LES APPRENANT(E)S	95
1. Le conte	95
2. La lettre	96
2.1. Pré-activité	98
2.2. La lecture	98
CORRIGÉS	99
1. Auto-évaluation	99
2. Concevoir des exercices pour les apprenant(e)s	100
2.1. Activités relatives aux difficultés grammaticales et lexicales	100
2.1.1. Quelques exercices	100
2.1.2. Retour sur les précédents exercices	101
2.1.3. Évaluer l'intérêt d'un exercice	102
2.1.4. Repérer les étapes de l'enseignement de la grammaire	102
2.1.5. Confectionne une fiche de grammaire (CE)	103
2.1.6. Confection d'une fiche de vocabulaire (CM)	103
2.2. Activités relatives à la lecture et à la production écrite des apprenant(e)s ...	104
2.2.1. Pré-activité orale	104
2.2.2. Entrée dans la lecture	104
2.2.3. Entrée dans l'écriture (production écrite)	106
3. Exercices pour les apprenant(e)s	106
BILAN	107

AVANT-PROPOS

Le Bénin a souscrit pour une nouvelle phase de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (Ifadem), portée par l'APEFE avec le financement de la Coopération fédérale belge et mise en œuvre par le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP) à travers l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation (INFRE) avec le soutien technique de l'OIF et l'AUF à travers l'IFEF. Il s'agit d'un dispositif de formation à distance (auto-formation tutorée) hybride (utilisation de supports papier et de supports numériques) pour accompagner en 5 ans, des enseignants contractuels de l'État ou aspirants/suppléants, tous titulaires du CEAP dans les départements classés prioritaires. Les supports pédagogiques seront mis en ligne sur une plateforme de formation à distance. Ils seront également consultables et téléchargeables via une application smartphone IFADDEM 100 % en ligne.

En effet, les résultats peu élogieux aux évaluations des apprentissages attestent de la difficulté à concilier massification de l'accès à l'école, gestion arithmétique des formations pédagogiques et qualité des apprentissages. Ainsi, un grand nombre d'élèves sont en deçà des seuils « suffisants » de compétences en lecture et en mathématiques surtout en début de scolarité ; les élèves en milieu rural ont des scores plus faibles que ceux du milieu urbain. Le sous-secteur des enseignements maternel et primaire reste également marqué par des inégalités d'accès et de maintien à l'école basées sur différents facteurs d'exclusion sociale : le sexe, la zone géographique, le niveau social, ou d'autres facteurs de vulnérabilité comme le handicap. Les inégalités engendrent d'autres risques et problèmes : risques d'extrémisme violent, de mariages et de grossesses précoces, la violence scolaire, etc. L'intervention du programme Ifadem, en synergie avec d'autres interventions du MEMP, contribueront à changer significativement ce tableau, qui commence à afficher une lueur d'espoir grâce aux efforts considérables, ces dernières années, du Gouvernement du Président de la République, son Excellence le Président Patrice Athanase Guillaume TALON.

Le présent livret de formation des enseignant(e)s, comme les huit autres, sont donc conçus pour améliorer au profit de tous les enfants (filles et garçons) du Bénin, y compris les plus vulnérables, une jouissance de leur droit fondamental d'accès à une éducation de qualité conforme aux exigences de développement socio-culturel et économique du pays. Il est évident que cet objectif ne peut être atteint en dehors de l'enseignant(e) qui devra faire preuve d'esprit d'initiative et de créativité afin d'accompagner efficacement les enfants dans l'expression de leurs besoins de formation. Le rôle que les enseignant(e)s sont appelé(e)s à jouer apparaît de plus en plus exigeant et délicat. Pour les y aider, le dispositif Ifadem, plus pratique que théorique, les appuiera régulièrement à travers un système de tutorat et une interaction en ligne permanente, pour gagner le pari d'une éducation inclusive de qualité pour tous et un apprentissage tout au long de la vie (ODD4).

Le Ministre des Enseignements Maternel et Primaire,
Salimane KARIMOU

ARCHITECTURE DU LIVRET

L'objectif général de ce livret est de renforcer, d'une part, les compétences phonétiques des enseignant(e)s et, d'autre part, leurs compétences en lecture-écriture pour mieux lire en français, afin qu'ils/elles améliorent, ultérieurement, les performances de leurs apprenants. À ce sujet :

- ❶ La première séquence, intitulée « Identifier la phonétique et la relation phonie-graphie afin d'améliorer l'apprentissage du français », s'intéresse à l'étude des sons des langues maternelles présentes dans les situations de classe en mettant l'accent sur les interférences qui peuvent être une source de difficulté en lecture-écriture ;
- ❷ La deuxième séquence, intitulée « Mettre la grammaire et le lexique au service de la lecture-écriture des différents types de textes », s'intéresse à l'apprentissage de la grammaire en se basant sur la structure de la langue maternelle de l'apprenant.

La structure de ces séquences est identique et chacune comporte dix rubriques qui sont :

- le *constat*, qui dresse un bilan ;
- les *objectifs* de la séquence ;
- les *résultats attendus* à la fin de la séquence ;
- la *stratégie* de mise en œuvre de la séquence ;
- l'*auto-évaluation*, pour permettre à l'enseignant(e) de s'autoévaluer et de se positionner par rapport aux attendus avant d'aborder le livret ;
- le *mémento*, composé des apports théoriques indispensables pour traiter le sujet ;
- la *démarche méthodologique*, qui aide à mettre en œuvre les apports théoriques ;
- *concevoir des exercices pour les apprenants*, qui sont un entraînement aux différents gestes professionnels abordés ;
- les *corrigés* des questions posées dans les rubriques « Diagnostic » et « Activités » ;
- le *bilan*, qui constitue un moment réflexif à l'issue de la séquence.

Séquence 1

IDENTIFIER
LA PHONÉTIQUE
ET LA RELATION
PHONIE-GRAPHIE
AFIN D'AMÉLIORER
L'APPRENTISSAGE
DU FRANÇAIS

CONSTAT

Le Bénin est un pays à forte hétérogénéité linguistique. La population scolaire est constituée d'apprenant(e)s venu(e)s d'horizons divers et qui ne sont pas tous/toutes locuteurs(trices) d'une même langue. Parmi cette population scolaire, très peu d'enfants communiquent à l'oral à travers un français qui se conforme aux règles phonétiques, lexicales et grammaticales de la forme standard de cette langue. Les défis auxquels ils/elles sont confronté(e)s à l'oral proviennent en partie de l'inexistence de certains sons du français dans leurs langues maternelles. Il faut souligner que dans l'étude des langues étrangères, on peut attribuer les difficultés de compréhension orale à des raisons précises, notamment :

- des raisons d'ordre acoustique : les sons utilisés par une langue étrangère coïncident rarement avec ceux de la langue d'origine. L'oreille agit comme un filtre qui ne laisse passer, chez la plupart des enfants, que les sons qui se rapprochent de ceux de la langue maternelle ;
- des raisons d'ordre prosodique ou articulatoire : généralement, la forme orale du mot ne correspond pas à la forme écrite. C'est là l'évidence ; voilà pourquoi quelques apprenant(e)s ne comprennent pas à la première audition (ni même à la deuxième) certains mots français.

La présente séquence se propose dans un premier temps d'assurer à la communication orale la pertinence requise pour être bien perçue de l'auditoire en évitant les contresens et non-sens, et dans un second temps de justifier ce qui est à l'origine de ces contresens et non-sens.

OBJECTIFS

- Repérer, dans les énoncés des apprenant(e)s, les erreurs de prononciation et d'intonation en français.
- Mettre en œuvre des démarches de correction appropriées afin que les apprenant(e)s puissent pratiquer aisément la langue française aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.
- Reconnaître dans les mots les graphies qui ne renvoient pas nécessairement à la phonie, c'est-à-dire des lettres écrites mais non prononcées.

RÉSULTATS ATTENDUS

Au terme de cette séquence de formation, chaque enseignant a :

- repéré les erreurs phonétiques dans ses propres énoncés et dans ceux de ses apprenant(e)s ;
- repéré ses propres faiblesses et celles de ses apprenant(e)s en lecture écriture ;
- adopté une démarche de correction adéquate.

STRATÉGIE

Au nombre des stratégies à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés, on compte :

- la recherche documentaire (livret) et la consultation de personnes ressource ;
- la communication en français avec l'apprenant(e) ;
- l'observation des faits grammaticaux et lexicaux dans des énoncés ;
- l'appropriation des règles de grammaire et d'orthographe ;
- la reconnaissance de la spécificité du parler des apprenant(e)s ;
- la conception d'exercices adaptés aux problèmes identifiés.

AUTO-ÉVALUATION

QUE SAIS-TU POUR COMMENCER ?

► **Autotest 1** : Discrimination auditive : identifier les mots et leur prononciation

OBJECTIF : Discriminer des sons.

CONSIGNE : Écoute bien la production de tes apprenant(e)s et inscris dans chaque colonne « B », quand la prononciation de l'apprenant est bonne, et « M » quand elle est mauvaise.

Mots	Apprenant(e)s					
	A	B	C	D	E	F
Emmanuel / millénaire						
Chauffeur						
Radio						
Jarre (z)						
Peur (air)						
Sachet (s)						
Cuir (kir)						
Jus (z)						
Zéro (l)						
Ballon (n)						
Le (é)						
Voiture (tir)						
Bagarre (l)						
Gazon (j)						
Courir (l)						
Aucun (kin)						
Chat (s)						

N.B. : Cette activité permet à l'enseignant(e), après écoute des apprenant(e)s, de détecter les défis de prononciation de sons à relever chez ces derniers.

► **Autotest 2 : Prononciation des sons de la langue française**

OBJECTIF : Prononcer des sons de la langue française.

CONSIGNE : Prononce les sons de la langue française en te servant du tableau ci-dessous. Mets l'accent sur les consonnes et les voyelles.

Sons	Exemples	Sons	Exemples
[p]	Papa	[i]	Idée
[t]	Tante	[y]	Utile
[k]	Kilomètre	[u]	Ouvrier
[b]	Boubou	[e]	État
[d]	Date	[ø]	Eulalie
[g]	Guide	[o]	Opération
[f]	Fête	[ɛ]	Mère
[s]	Salut	[œ]	Cœur
[ʃ]	Chaise	[ɔ̃]	Bon
[m]	Maître	[a]	Ardoise
[n]	Navire	[ɛ̃]	Main
[ɲ]	Pagne	[œ̃]	Humble
[l]	Livre	[ɔ]	Porte
[r]	Rive	[ã]	Mangue
[v]	Voiture	[j]	Fille
[z]	Zéro	[ʎ]	Luire
[ʒ]	Jour	[w]	Web

► **Autotest 3 : Évaluation de stratégie sur l'appropriation de la graphie des mots**

OBJECTIF : Évaluer quelques stratégies sur l'appropriation de la graphie des mots.

CONSIGNE : Pour bien écrire en français, que faut-il faire ? Lis chaque proposition dans le tableau ci-dessous et coche vrai ou faux dans les cases correspondantes.

N°	Propositions de phrases	Choix de l'enseignant	
		Vrai	Faux
1	Il faut développer des compétences en lecture.	☐	☐
2	Il n'est pas utile de savoir bien prononcer le mot.	☐	☐
3	Il est inutile de connaître le mot à l'oral.	☐	☐

N°	Propositions de phrases	Choix de l'enseignant	
		Vrai	Faux
4	Il faut savoir prononcer le mot.	☐	☐
5	Il faut utiliser correctement les règles de grammaire.	☐	☐
6	Il n'est pas nécessaire de lire attentivement des textes.	☐	☐
7	Il faut savoir séparer les syllabes.	☐	☐
8	Il faut connaître le mot à l'oral.	☐	☐

► **Autotest 4** : Transcription de mots

OBJECTIF : Transcrire les mots

CONSIGNE :

a. Transcris les mots proposés selon l'API.

1. moto :
2. bateau :
3. mille :
4. homme :
5. loin :
6. chercher :
7. ouvrir :
8. Eulalie :
9. ombre :
10. lent :
11. aucun :
12. jardin :

b. Transcris en français les mots et expressions proposés.

Mots et expressions		Transcription en français
[lɔ]		_____
[ni]		_____
[neane]	→	_____
[pãdy l]		_____
[fãtastik]		_____

c. Transcris en français les énoncés proposés.

Énoncés		Transcription en français
[lamwatjedylævid]		
[kāləsələjsələvlezwazokitlœni]		
[papaaʃetynpɔ̃pao]	→	
[sələfətovilaz]		
[ekutlaradjoləsvar]		
[ifadəmrãfərsnokɔ̃petās]		

À PROPOS DE L'AUTO-ÉVALUATION

Tu es à la fin de l'auto-test :

- ▶ Si tu as pu répondre à toutes ou à presque toutes les questions, c'est très bien, tu as des acquis. La lecture du contenu de cette séquence te permettra de renforcer ce que tu connais déjà et de découvrir d'autres notions non moins importantes.
- ▶ Si tu as pu seulement répondre positivement à la moitié des questions, lis la séquence pour mieux comprendre quelles ont été tes principales difficultés.
- ▶ Si tu n'as pu répondre à aucune des questions, ne te fais aucun souci, lis attentivement la séquence pour progresser.

MÉMENTO

Cette séquence aborde dans un premier temps les défis de la bonne prononciation des mots français par les apprenant(e)s et dans un second temps établit la relation entre les sons entendus et ce qui doit être normalement transcrit : la relation phonie-graphie. Plusieurs raisons justifient la mauvaise prononciation d'un son par un(e) apprenant(e) ou la prononciation d'un autre en lieu et place de ce dernier et la relation entre l'émission du son et sa transcription. Par exemple : pour les mots « cherche », « sachet » ou « choisir », l'apprenant(e) prononce [s] en lieu et place de [ch]. Trois principales raisons fondent cet état de choses. Soit :

- L'apprenant(e) n'entend pas la différence entre [s] et [ch] parce que peut-être ce son n'existe pas dans sa langue maternelle ou dans les langues nationales qu'il/elle connaît. Dans l'un ou l'autre cas, il/elle aura du mal à distinguer ces deux sons, et en conséquence ne pourra pas prononcer le son réel.
- Il/elle fait bien la différence entre les deux sons. Mais la morphologie de son appareil phonatoire (ses lèvres, ses dents, sa langue, etc.) l'en empêche parce qu'il a pris des habitudes liées à sa langue maternelle et aux autres langues auxquelles il est habitué, d'où leur mauvaise prononciation.
- L'apprenant(e) distingue et prononce correctement ces deux sons, mais malheureusement, il ne connaît pas les principes/règles qui sous-tendent ces prononciations, et par voie de conséquence, les mots prononcés ne sont pas toujours compréhensibles à son niveau.

En ce qui concerne la relation phonie-graphie, les difficultés rencontrées par certain(e)s apprenant(e)s sont de deux ordres :

- Celles essentiellement liées directement à la manière dont le mot est prononcé et à la façon dont il est écrit. Exemples : ne(z) ; peti(t) ; (h)iver, etc.
- Celles liées aux liaisons faites entre les mots (que l'on entend, mais que l'on n'écrit pas). Ces différentes difficultés amènent l'apprenant(e) à faire des fautes d'écriture en dictée de mots (par exemple : « nous_avons », « un grand_arbre » ; l'apprenant(e) a également du mal à comprendre la relation entre l'oral et l'écrit.

Mais avant d'aller plus loin dans ces difficultés, il serait bien de clarifier certains concepts.

1. LA PHONÉTIQUE

1.1 Clarification conceptuelle : sons et phonèmes

Quand on produit des sons pour parler, il se passe ce qui suit :

- l'air remonte tout d'abord des poumons et fait vibrer les cordes vocales (légèrement ou de manière plus importante), ce qui produit un son ;
- ensuite, la position de différents organes (la langue, les lèvres, la glotte, le voile du palais, etc.) entraîne la formation de sons différents. Par exemple, pour produire le son [b], les deux lèvres se rapprochent pour fermer complètement la bouche, puis cette dernière s'ouvre brusquement, l'air sort et le son [b] est prononcé ; pour produire le son [d], les mâchoires inférieures et supérieures se rapprochent pour empêcher l'air de passer, la pointe de la langue se pose derrière les dents de la mâchoire supérieure, et le son [d] est formé quand la bouche s'ouvre : le son [d] est formé.

Il faut faire remarquer que tous les sons ne sont pas des phonèmes. En effet, les phonèmes sont uniquement les sons pertinents, permettant de distinguer des mots. Par exemple : dans les mots « rime » et « rive », les sons [m] et [v] s'opposent et favorisent la distinction entre ces deux mots. Par conséquent, /m/ et /v/ sont des phonèmes. Au plan phonologique, ils sont transcrits entre deux barres obliques et au plan phonétique entre crochets, les mots « rime » et « rive » sont respectivement transcrits [rim] et [riv].

1.2 Les types de sons

On distingue plusieurs types de sons à savoir : les voyelles, les consonnes, les semi-consonnes et les syllabes.

1.2.1 Les voyelles

Est appelée voyelle toute émission de son qui ne rencontre aucun obstacle dans la bouche. Il existe des voyelles orales (a, ε, i, u et o) et les voyelles nasales (ã, õ et ê).

Exemples

Ma	[ma]
Tes	[tɛ]
Main	[mɛ̃]
bon	[bɔ̃]

1.2.2 Les consonnes

Est appelée consonne toute production de son qui rencontre un obstacle dans la bouche lors de son émission. Il existe des consonnes orales (k, d, g, l, r) et des consonnes nasales (m, n et ŋ).

Exemples

ballon	[balɔ̃]
ses	[sɛ]
main	[mɛ̃]
nous	[nu]

1.2.3 Les semi-consonnes

La semi-consonne n'est ni une consonne ni une voyelle. Lors de sa production, le passage de l'air n'est pas suffisamment obstrué pour qu'elle soit considérée comme une consonne. Ce n'est pas non plus une voyelle, car elle ne peut pas être la base d'une syllabe. En langue béninoise, on ne note pas de présence de semi-consonnes. Par contre, en français, il en existe trois, à savoir :

[j]	yaourt
[w]	watt, web
[ɥ]	Huit, lui

1.2.4 La syllabe

Elle est l'association de deux ou plusieurs éléments phoniques – voyelle (V), consonne (C), semi-consonne (SC) – produits en une seule émission de voix.

Exemples

Bal	CVC
La	CV
Île	VCV

N.B. : Le nombre de syllabes n'est pas toujours le même à l'écrit qu'à l'oral. Par exemple, les mots « livre » [livr], « libre » [libr], « vivre » [vivr] ont deux syllabes à l'écrit et en général une seule à l'oral.

1.3 L'alphabet

L'alphabet de l'ensemble des **langues béninoises** prises en compte par ce livret se présente comme suit :

■ Les consonnes

Il existe deux catégories de consonnes, à savoir :

- Les consonnes orales :

b ɓ c d ɗ f F G gb γ h hw j k Kp l p r
s sh T V v w x Xw y γ z ʒ

- Les consonnes nasales :

m N ny ŋ ŋm ŋw

■ Les voyelles

Les voyelles aussi se catégorisent en deux, à savoir :

- Les voyelles orales

a e ε ə i ɪ O ɔ u ʊ

- les voyelles nasales

ã ã ẽ œ ï ù

En ce qui concerne l'**alphabet français**, il comporte 26 lettres dont les combinaisons permettent de représenter les 36 phonèmes du français :

■ Les consonnes

b c d f g h j k l m n p q r s t v w x z

■ Les voyelles

a e i O u y

■ L'API

L'alphabet phonétique international (API) est lui aussi un alphabet. Il a été inventé pour pouvoir transcrire la prononciation des sons de toutes les langues du monde, d'où l'appellation « alphabet phonétique international ». Quand on apprend ou quand on

enseigne une langue, il est important de le connaître pour pouvoir bien prononcer tous les sons. En effet, les dictionnaires donnent une transcription phonétique de tous les mots, à laquelle on peut se référer en cas de besoin. Voici les symboles de l'API utilisés pour transcrire les sons du français :

Consonne		
[p] pair	[f] fête	[l] mil
	[v] vélo	[r] rate
[b] bonus	[s] sac	[ʃ] chef
[t] télévision	[z] zéro	[ʒ] jolie
[d] dans	[m] maïs	[g] gaie
[k] col	[n] nouveau	[ɲ] agneau
Voyelles		
[i] dit	[ø] feu	[a] pas
[y] lu	[ə] chemin	[ɑ] banc
[u] tout	[œ] leur	[ɔ̃] bon
[e] mémé	[o] lot	[ɛ̃] bain
[ɛ] mère	[ɔ] port	[œ̃] brun
Semi-consonnes/semi-voyelles		
[j] grille	[w] oui, oie	[ɥ] nuît

La voyelle nasale [œ̃], est utilisée par la plupart des locuteurs(trices) béninois(es), mais d'autres francophones ne font plus la différence entre [œ̃] et [ɛ̃] (c'est-à-dire qu'ils prononcent exactement de la même façon les mots *brun* et *brin*). La théorie enseigne qu'il y a 36 phonèmes en français, mais la plupart des gens qui ont le français comme langue maternelle en utilisent moins.

Avec l'API, on peut transcrire des mots ou même des phrases entières. Par exemple :

« L'argent ne fait pas le bonheur. » → [larʒanəfəpaləbɔ̃nœʁ].
 « Tout se paie ici-bas. » → [tusəpeisiba]

1.4 La prosodie

La prosodie est l'ensemble des phénomènes qui accompagnent la production des énoncés à l'oral, comme :

- l'accentuation ;
- le ton ou la hauteur musicale ;
- l'intonation.

1.4.1 L'accentuation

Elle consiste à appuyer sur une syllabe tout en l'allongeant. En français, il y a deux types d'accentuation :

- L'accentuation faite à la fin de chaque groupe rythmique pour séparer les différents groupes. Par exemple (en gras, la syllabe accentuée, qui est toujours la dernière du groupe) :

Exemples

- Je danse.
- Je danse la salsa.
- Ce week-end, je danse la salsa au restaurant.
- Je danse au restaurant tous les week-ends.

À travers ces exemples, on constate que l'accentuation permettant de délimiter les groupes rythmiques n'est pas toujours sur le même mot, mais est à la fin d'un ensemble de mots.

- L'accentuation expressive : elle permet d'exprimer une réaction ou un sentiment de la personne qui parle face à une situation donnée.

Exemples

- Que c'est beau !
- Je voudrais tellement qu'elle m'aime !
- Comment t'appelles-tu ?

1.4.2 Le ton

Le ton est la hauteur de la voix pendant la production d'un son. Quand, dans une langue, la hauteur de la voix a une fonction distinctive sur le plan lexical et, selon le cas, sur le plan grammatical aussi (c'est-à-dire qu'elle permet de faire la différence entre des mots ou des fonctions grammaticales), on parle de langue à tons. Les langues béninoises sont des langues à tons, ce qui n'est pas le cas en français.

Quelques exemples de tons à titre d'illustration dans les langues nationales :

Langue	Exemple de ton haut et ton bas haut	≠	Exemple de ton bas et ton moyen
Yoruba	[lé] fort	≠	[lè] pouvoir
fɔn	[tɔ́] père	≠	[tò] cours d'eau
Aja	[tɔ́] allumer	≠	[tò] répondre
dɛndi	[bɪ́] hier	≠	[bɪ]
baatɔnum	[bóó] chèvre	≠	[bòò] jarre
Ditamari	[dĩ́] mange	≠	[dɪ]

1.4.3 L'intonation

L'intonation correspond aux variations de la courbe mélodique au cours de l'émission d'une phrase. Elle permet d'apporter diverses informations grammaticales, ainsi que des informations sur l'état d'esprit du locuteur/de la locutrice, ses émotions et ses sentiments, etc.

Les caractéristiques et la signification de l'intonation sont différentes pour chaque langue.

Exemples en français :

- Où vas-tu de si bon matin ?
- Que s'est-il passé avec toi ? C'est inadmissible !
- Oh là là ! Quel dommage !
- Deux mille francs pour ces chaussures !
- Maman viendra-t-elle avec nous ?
- Maman vient avec nous !

1.5 Comparaison des systèmes phonétiques du français et des langues béninoises

Il s'agit essentiellement ici de comparer les systèmes vocaliques et consonantiques du français et des langues béninoises en question dans ce livret : aja, baatɔnum, dendi, ditammari, fon et yoruba.

1.5.1 Le système vocalique du français et des langues béninoises

Voyelles	LANGUES						
	Français	Aja	Baatɔnum	Dendi	Ditammari	Fɔn	Yoruba
Voyelles orales	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]
	[y]	–	–	–	–	–	–
	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]
	[ɛ]	[ɛ]	[ɛ]	[ɛ]	[ɛ]	[ɛ]	[ɛ]
	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]
	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]
	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]
	[ø]	–	–	–	–	–	–
	[œ]	–	–	–	–	–	–
	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]
Voyelles nasales	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]
	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[ɔ̃]
	[ã]	[ã]	[ã]	[ã]	[ã]	[ã]	[ã]
	–	[ĩ]	[ĩ]	–	[ĩ]	[ĩ]	[ĩ]
	–	[ũ]	[ũ]	–	[ũ]	[ũ]	[ũ]
	[œ̃]	–	–	–	–	–	–

De l'examen de ce tableau, on retient fondamentalement que :

- la langue française dispose de :
 - dix voyelles orales (voyelles où l'air est expiré par la bouche) : [i], [y], [u], [e], [ø], [o], [ɛ], [œ], [ɔ] et [a] ;
 - quatre voyelles nasales (dans la prononciation de ces voyelles, l'air est expiré à la fois par le nez et par la bouche) : [ɛ̃], [ɔ̃], [ã], et [œ̃] ;
 - trois semi-consonnes : [j], [ɥ], [w].
- les langues aja, baatɔnum, dendi, ditammari, fɔn et yoruba disposent de :
 - sept voyelles orales en commun et identiques à celles du français : [i], [u], [e], [o], [ɛ], [ɔ] et [a] ;
 - trois voyelles nasales en commun et identiques à celles du français : [ɛ̃], [ɔ̃] et [ã].

Au cours de l'apprentissage du français, ces voyelles ne doivent, en principe, pas poser de problème. Par contre, les apprenant(e)s éprouvent des difficultés à prononcer les mots qui renferment les voyelles orales [y], [ø], et [œ], car ces dernières n'existent pas dans le système vocalique de leur langue.

Voici, à titre illustratif, quelques exemples de difficultés de prononciation relevés chez les locuteurs(trices) des langues suivantes :

■ Aja

Sons à problème	Mots en français	Prononciations habituelles de nombreux(-ses) apprenant(e)s aja	Prononciations correctes
[y]	tortue	[tɔrtɥi] [i] au lieu de [y]	[tɔrtɥ]
[ø]	peu	[pe]	[pø]
[œ]	bœuf	[bef]	[bœf]

■ Baatɔnum

Sons à problème	Mots en français	Prononciations habituelles de nombreux(-ses) apprenant(e)s baatɔnum	Prononciations correctes
[y]	bus	[bis]	[bys]
[ø]	feu	[fe]	[fø]
[œ]	œuf	[ef]	[œf]

■ Dendi

Sons à problème	Mots en français	Prononciations habituelles de nombreux(-ses) apprenant(e)s dendi	Prononciations correctes
[y]	bus	[bis]	[bys]
[ø]	Eulalie	[elali]	[ølali]
[œ]	œuf	[ef]	[œf]

■ Ditammari

Sons à problème	Mots en français	Prononciations habituelles de nombreux(-ses) apprenant(e)s ditammari	Prononciations correctes
[y]	bus	[bis]	[bys]
[ø]	Eulalie	[elali]	[ølali]
[œ]	œuf	[ef]	[œf]

■ Fɔ̀n

Sons à problème	Mots en français	Prononciations habituelles de nombreux(-ses) apprenant(e)s fɔ̀n	Prononciations correctes
[y]	bus	[bis]	[bys]
[ø]	Eulalie	[elali]	[ølali]
[œ]	œuf	[ef]	[œf]

■ Yoruba

Sons à problème	Mots en français	Prononciations habituelles de nombreux(-ses) apprenant(e)s yoruba	Prononciations correctes
[y]	inutile	[initil]	[inytil]
[ø]	vœu	[ve]	[vø]
[œ]	cœur	[kœ]	[kœr]

1.5.2 Les systèmes consonantiques du français et des langues nationales béninoises

Le tableau ci-dessous présente les symboles utilisés pour le français qui sont ceux de l'API, différents de ceux utilisés dans les langues nationales qui sont ceux de l'alphabet. Ce qui justifie les raisons pour lesquelles on n'a pas toujours le même symbole sur une même ligne du tableau.

		LANGUES					
	Français	Aja	Baatɔ̀num	Dɛ̀ndi	Ditammari	Fɔ̀n	Yoruba
Consonnes	Les symboles de l’API	Les symboles utilisés ici sont ceux de l’alphabet des langues béninoises.					
Consonnes orales	[b]	[b]	[b]	[b]	[b]	[b]	[b]
	[d]	[d]	[d]	[d]	[d]	[d]	[d]
	[f]	[f]	[f]	[f]	[f]	[f]	[f]
	[g]	[g]	[g]	[g]	–	[g]	[g]
	[k]	[k]	[k]	[k]	[k]	[k]	[k]
	[l]	[l]	[l]	[l]	–	[l]	[l]
	[p]	[p]	[p]	[p]	[p]	[p]	–
	[r]	–	–	[r]	[r]	–	[r]
	[s]	[s]	[s]	[s]	[s]	[s]	[s]
	[t]	[t]	[t]	[t]	[t]	[t]	[t]

LANGUES

Consonnes	Français	Aja	Baatɔnum	Dendi	Ditammari	Fon	Yoruba
	Les symboles de l'API	Les symboles utilisés ici sont ceux de l'alphabet des langues béninoises.					
Consonnes orales (suite)	[v]	[v]	–	–	–	[v]	–
	[z]	[z]	–	[z]	–	[z]	–
	[ʃ]	[ch]	–	–	–	–	[ch]
	[ʒ]	[j]	–	–	–	–	–
Consonnes nasales	[m]	[m]	[m]	[m]	[m]	[m]	[m]
	[n]	[n]	[n]	[n]	[n]	[n]	[n]
	[ɲ]	–	[ny]	[ny]	[ny]	[ny]	–
		[ŋ]	–	[ŋ]	–	–	–
Semi-consonnes	[ɥ]				–		
	[j]				–		
	[w]				–		

Remarque : Les semi-consonnes françaises [j] et [w] sont considérées dans les langues béninoises comme des consonnes orales et elles sont représentées respectivement par [y] et [w].

De la lecture de ce tableau, il ressort que :

→ la langue française dispose de :

- quatorze consonnes orales : [b], [d], [f], [g], [k], [l], [p], [r], [s], [t], [v], [z], [ʃ], [ʒ] ;
- trois consonnes nasales : [m], [n], [ɲ] ;
- trois semi-consonnes : [j], [ɥ], [w].

→ les langues aja, baatɔnum, dendi, ditammari, fon et yoruba comptent :

- neuf consonnes orales en commun et identiques à celles du français : [b], [d], [f], [k], [l], [s], [t], [w] et [y] ;
- trois consonnes nasales en commun et identiques à celles du français : [m], [n], [ny].

Au cours de l'apprentissage du français, en principe, ces consonnes ne doivent pas poser de problème. Par contre, certain(e)s apprenant(e)s éprouvent des difficultés à prononcer les mots qui renferment les consonnes orales qui n'existent pas dans le système consonantique de leur langue maternelle. Il s'agit des langues et des consonnes orales suivantes :

Langues	Exemples
aja	[r]
baatɔnum	[v], [z], [sh], [ʒ]
dendi	[v], [sh], [ʒ]
ditammari	[g], [v], [«], [l], [sh], [z]
fɔn	[r], [sh], [ʒ]
yoruba	[p], [ʒ], [z], [v]

Voici, à titre d'exemple, quelques problèmes de prononciation relevés chez les locuteurs(trices) des langues suivantes :

■ Aja

Son à problème	Mot en français	Prononciation habituelle de nombreux(euses) apprenant(e)s aja	Prononciation correcte
[r]	radio	[hladjo]	[radjo]

■ Baatɔnum

Sons à problème	Mots en français	Prononciations habituelles de nombreux(euses) apprenant(e)s baatɔnum	Prononciations correctes
[v]	vélo	[felo]	[velo]
[z]	trapèze	[trapɛs]	[trapez]
[ʃ]	chien	[sjɛ̃]	[ʃjɛ̃]

■ Dendi

Sons à problème	Mots en français	Prononciations habituelles de nombreux(euses) apprenant(e)s dendi	Prononciations correctes
[v]	bavoir	[bafwar]	[bavwar]
[ʃ]	vache	[vas]	[vaʃ]
[ʒ]	our	[zur]	[ʒur]

■ Ditammari

Sons à problème	Mots en français	Prononciations habituelles de nombreux(euses) apprenant(e)s ditammari	Prononciations correctes
[g]	gomme	[kɔm]	[gɔm]
[v]	voiture	[fwatyr]	[vwatyr]

Sons à problème	Mots en français	Prononciations habituelles de nombreux(eus) apprenant(e)s ditammari	Prononciations correctes
[ʒ]	joli	[soli]	[ʒoli]
[ʃ]	chien	[sjɛ̃]	[ʃjɛ̃]
[z]	zone	[son]	[zon]

■ Fɔ̃n

Sons à problème	Mots en français	Prononciations habituelles de nombreux(eus) apprenant(e)s fɔ̃n	Prononciations correctes
[r]	radio	[hadjo]	[radjo]
[ʃ]	chat	[sa]	[ʃa]
[ʒ]	jour	[zur]	[ʒur]

■ Yoruba

Sons à problème	Mots en français	Prononciations habituelles de nombreux(eus) apprenant(e)s yoruba	Prononciations correctes
[p]	poivre	[kpwavr]	[pwavr]
[ʒ]	Jacques	[dʒak]	[ʒak]
[z]	zéro	[sero]	[zero]
[v]	vélo	[felo]	[velo]

Concernant les groupes consonantiques, certain(e)s locuteurs(trices) éprouvent des difficultés à les réaliser. C'est pourquoi ils/elles font des modifications pour contourner les difficultés. Le/la locuteur(trice) baatɔnu, par exemple, a deux façons de contourner les difficultés :

- soit il/elle intercale les deux consonnes qui posent problème par la voyelle qui les suit. Par exemple : [porofeser] pour *professeur*, [baravo] pour *bravo*, [adɛresi] pour *adresse* ;
- soit il/elle fait précéder le groupe consonantique d'une voyelle lui facilitant la prononciation. Par exemple : [ispor] pour *sport*, [istad] pour *stade*.

2. ERREURS LIÉES À LA DIFFÉRENCE ENTRE PRONONCIATION ET ÉCRITURE DE MOTS

La plupart des erreurs commises par les apprenant(e)s à l'écrit proviennent du fait que dans la langue française, un son renvoie à plusieurs orthographes (graphies) comme l'indique le tableau suivant :

	Sons (phonies)	Orthographes (graphies)	Exemples
Voyelles	[i]	i / î / î / y	ville, laïque, île, jury
	[y]	u / û / eu	mur, sûr, eûmes, fut
	[u]	ou / où / où	outil, goût, où
	[e]	é / er / ez / et	marché, acheter, voyez, et
	[ø]	eu / œ / œu	jeu, œil, nœud
	[o]	o / au / eau / ô	moto, auto, manteau, ôter
	[ɛ]	è / ê / ë / ei / ai / et / aie / aid / e + deux consonnes	sel, près, être, raid, peigne, objet, plaie, laid, verre, vers, belle, est, flemme
	[œ]	eu / œ / œu	beurre, bœuf, cœur
	[ɔ]	o / oo / u+m	bol, alcool, médium, rhum
	[a]	a / â / à	rat, âne, à
	[ɛ̃]	in / im+p, b / ym / yn / ein / ain / aim / en / (i)en / un, um en début (position initiale)	chemin, grimper, sympathique, synthèse, ceinture, main, faim, un, parfum, européen
	[ɔ̃]	on / om	bon, compter
	[ɑ̃]	en / em+p, b / an / am+p, b / ean, aon	centenaire, embryonnaire, musulman, amplificateur, Jean, paon
Semi- consonnes	[j]	i / i+l / i+ll / y	pied, dépensière, famille, yeux, cahier, voyage
	[ɥ]	ui / uer	huit, saluer
	[w]	ou / oi / w	Louis, toit, oui, watt, chewing-gum
Consonnes	[p]	p / pp	pipe, apprentissage
	[t]	t / tt	tête, attache
	[k]	c+a, o, u / c à la fin du mot (position finale) / k / ch / q à la fin du mot (position finale) / qu, cqu	sac, kaki, calcul, commissaire, curieux, chorale, coq, choc, quartier, grecque

	Sons (phonies)	Orthographes (graphies)	Exemples
Consonnes (suite)	[b]	b	ballon
	[d]	d	midi
	[g]	g+a, o, u / gu+i, e / c	galop, légume, fatigue, second
	[f]	f / ff / ph	café, chiffon, téléphone, éléphant
	[s]	s / ss / c+i, e / à+a, o / x / t+ion	savon, poisson, ces, ciel, aa, léon, taxi, solution
	[ʃ]	ch / sh / sch	chien, shampooing, schéma
	[m]	m / mm	mille, gomme
	[n]	n / nn	natte, bonne
	[ɲ]	gn	l'agneau
	[l]	l / ll	livre, allumette
	[r]	r / rr	robe, arrangement
	[v]	v	voiture
	[z]	s / z / x	treize, gazon, examen
	[ʒ]	j / g+e, i / ge+a, o, u	jaune, cage, agitation, mangeons

2.1 Les lettres écrites mais non prononcées

Dans les tableaux ci-dessus, outre les différentes graphies pour un même son, on observe que certains mots comportent des lettres qui sont écrites mais pas prononcées. Par exemple : *exempt, rat, bond, galop, long, pont, poignet, outil, estomac, condamner, doigt, baptême*. La question du [e] muet est plus délicate. Bien qu'écrit, il ne se prononce pas toujours. Cependant, les locuteurs(trices) béninois(es) ont tendance à le prononcer systématiquement. Par exemple : *boulevard, mademoiselle, remerciement, vouvoient*, etc.

2.2 Les lettres combinées

Le français utilise des combinaisons de lettres tantôt pour rendre un seul son, tels que les groupes *ch, ph, au, eau, gu*, etc., tantôt pour noter deux sons, comme *oi, oin*, etc.

Exemples *Château, chevaux, phase, phare, gauche, guidon, voile, loin, moins*, etc.

2.3 Les mots homophones

On remarque également dans ces tableaux des mots homophones (*homo* en grec signifie « semblable » et *phon*, « son »). Les mots homophones se prononcent de manière identique, mais ils ont des sens différents et s'écrivent différemment. Si le sens, à l'oral comme à l'écrit, est donné par le contexte, on comprend que la graphie de ces mots soit source de difficultés. Par exemple : *verre/vers*, *saut/sot/seau*, *an/en*, *faim/fin*, *maire/mère*, *terre/taire*, *vivres/vivre*, *paire/père*, etc.

2.4 Erreurs provenant des liaisons réalisées à l'oral

Dans les productions orales aussi bien que dans les productions écrites libres ou dirigées des apprenant(e)s béninois(es), on relève des erreurs qui proviennent soit de liaisons qui ne sont pas effectuées alors qu'elles sont obligatoires en français, soit de liaisons abusives. On parle de liaison lorsqu'une consonne écrite est prononcée avec la voyelle initiale du mot suivant pour former une nouvelle syllabe. Les consonnes *s*, *n* et *t* sont particulièrement concernées par ce phénomène très fréquent en français. Par exemple : *les autres* ; *les apprenant(e)s* ; *mon ami* ; *il chant(e) au son de la musique*, etc.

Certaines liaisons sont obligatoires et d'autres interdites (ces dernières posent surtout problème lors de la lecture, nous y reviendrons dans la séquence 2).

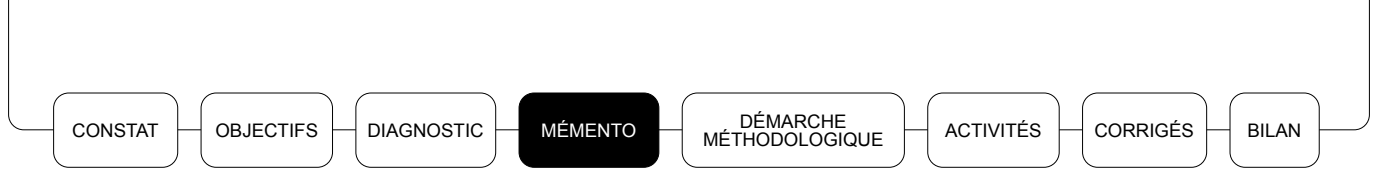
Elles sont obligatoires à l'oral dans un certain nombre de cas :

- entre un nom et son déterminant : *des étoiles* ; *ces écoles* ; *de bons amis* ; *un écolier* ;
- entre un verbe et son pronom sujet : *vous aurez du retard* ; *ils écrivent de belles histoires* ; *ils apprennent leurs leçons* ; *nous arrivons* ;
- dans des expressions figées : *à tout à l'heure* ; *tout à coup* ; *tout à fait* ; *sous entendu* ; *c'est-à-dire* ; *de temps en temps* ; *de temps à autre* ; *en un clin d'œil*, etc.
- avec des conjonctions, des prépositions ou des adverbes monosyllabiques : *en attente* ; *quant à eux* ; *quand il* ; *très élevé* ;
- avec le verbe auxiliaire être : *il est en congé* ; *c'est incroyable* ; *je suis heureux*.

Quand la liaison s'effectue, on note alors un changement dans la prononciation de la consonne liée à la voyelle qui la suit.

Par exemple, le *s* et le *x* sont prononcés [z] : *les enfants*, *dix amis* ; le *d* est prononcé [t] : *quand il reviendra*.

Toutes ces liaisons sont obligatoires à l'oral, elles sont le signe d'une langue parlée de manière fluide. Mais en réalité, on ne doit pas les écrire telles qu'on les entend. Chez les apprenant(e)s, on constate que cette difficulté supplémentaire est source d'erreurs, car ils ont tendance à transcrire directement ces liaisons à l'écrit.



Voici un exemple relevé dans la production écrite d'un apprenant : « Lè zélèv se repozala mèzon. » On constate ici que l'enfant a écrit ce qu'il a entendu : « Les élèves se reposent à la maison. » Les erreurs dans l'écriture du français trouvent ici leur source dans l'oral. On comprend que, faute de correction, c'est la progression même dans la lecture-écriture en français qui va gravement être mise en cause. Il est donc indispensable d'amener les apprenant(e)s à découvrir rapidement les exigences du code écrit et à se les approprier pour bien lire et écrire. C'est pourquoi l'on doit rechercher et mettre en œuvre une démarche de correction des erreurs liées à la phonie (son)/graphie (orthographe).

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Pour aider efficacement les apprenant(e)s à surmonter leurs difficultés de prononciation et d'écriture en français, une démarche de correction des erreurs phonétiques et orthographiques est proposée aux enseignants. Elle comporte les trois phases successives suivantes :

- ❶ la sensibilisation ;
- ❷ la discrimination ;
- ❸ la production.

1. LA SENSIBILISATION

Cette étape annonce la discrimination et la correction efficace des erreurs phonétiques et orthographiques. Elle comporte deux niveaux à savoir :

- la sélection des objets-supports sur lesquels porteront les activités de discrimination ;
- l'éveil et la sollicitation de l'apprenant(e) à faire attention aux indicateurs à utiliser dans le cadre de la sensibilisation.

1.1 La sensibilisation auditive

Dans le processus d'enseignement/apprentissage du français, l'étape de sensibilisation auditive suppose que l'enseignant(e) a déjà recensé un certain nombre de difficultés de prononciation chez ses apprenant(e)s. C'est dans cet ensemble de difficultés qu'il convient de choisir de travailler l'écoute et la reproduction de sons, en suivant toujours les deux temps forts indiqués ci-dessus et en veillant constamment à :

- se placer face aux élèves de manière à ce qu'ils voient tous le visage de l'enseignant(e) et les mouvements de sa bouche (arrondissement ou étirement des lèvres) ;
- présenter le nouveau son en français ;
- éviter de théoriser ou d'expliquer le son visé, mais le faire reconnaître aux élèves ;
- travailler dans des séquences courtes (en fonction de l'âge et des besoins des apprenant(e)s) sans autre exploitation (grammaticale).

■ Exemples d'activités à mener

Voici des exemples d'activités dont l'enseignant(e) pourra s'inspirer pour assurer la sensibilisation auditive des apprenant(e)s.

► Activité 1

Pour réussir la mise en œuvre de cette première activité, l'enseignant(e) est appelé(e) à diviser la classe en groupes raisonnables d'apprenant(e)s. Après ce préalable, il/elle prononce les mots et phrases proposés ci-dessous en organisant le travail de manière à obtenir le silence dans la classe pour qu'on l'entende bien en passant de groupe en groupe, en invitant les apprenant(e)s à l'écouter attentivement et en précisant à chaque fois le son auquel ils doivent être attentifs pour mieux le réaliser à leur tour :

[ryʃ] /	[kryʃ]
[ku] /	[klu]
[flœr] /	[kœr]
[plɥi] /	[pɥi]
[se œ pla] /	[il ε la]
[lɛ sitrɔ̃ kut sã frã]/	[il plø tu lɛ ʒur]

► Activité 2

Les tableaux 1, 2 et 3 ci-dessous sont consacrés à la sensibilisation à différents phonèmes dans des paires de mots.

TABLEAU 1

N°	Prononcer [ʒ] et non [s] ou [z]	Prononcer [s] et non [ʃ]
1	jeu (il aime ce jeu-là) [ʒø]	ceux (il aime ceux-là) [sø]
2	jour [ʒur]	sourd [sur]
3	joue [ʒu]	sous [su]
4	gifler [ʒifle]	siffler [sifle]
5	plage [plaz]	place [plas]

TABLEAU 2

N°	Prononcer [z] et non [s]	Prononcer [s] et non [ʃ]
1	phase [faz]	face [fas]
2	base [baz]	basse [bas]
3	ruse [ryz]	russe [rys]
4	case [kaz]	casse [kas]

TABLEAU 3

N°	Prononcer [r] et non [l]	Prononcer [l] et non [r]
1	prier [prije]	plier [plije]
2	roi [rwa]	loi [lwa]
3	reine [rɛn]	laine [lɛn]
4	raie [rɛ]	lait [lɛ]

1.2 La sensibilisation auditive et visuelle

L'objectif de la phase de sensibilisation auditive et visuelle est de donner l'occasion aux apprenant(e)s et à l'enseignant(e) de faire attention à la fois aux aspects prosodiques de la langue française (rythme et intonation) et à la représentation visuelle. C'est pourquoi, pour la plupart des exercices de cette partie, la consigne est : **écoute et regarde !**

Dans le contexte multilingue du Bénin, il importe d'insister particulièrement sur les phonèmes suivants : [i]/[y]; [r]/[l]; [s]/[ʃ]; [v]/[b].

■ Exemples d'activités à mener

Au cours de cette phase, l'enseignant(e) mènera des exercices de sensibilisation auditive et de représentation visuelle. Ceux-ci prendront appui aussi bien sur la prononciation des syllabes et des mots que sur l'observation des graphies correspondantes.

► Activité 1

Écoute et regarde bien l'enseignant(e) quand il/elle parle :

- l'enseignant(e) ferme la main en prononçant le son [e], par exemple dans : *été, éléphant, élevé, télévision* ;
- l'enseignant(e) ouvre la main en prononçant le son [ɛ], par exemple, dans : *fièvre, sel, maître, objet, verre, pelle, lèvres, chêne, allumette* ;
- l'enseignant(e) ferme puis ouvre la main en prononçant, par exemple, les mots suivants : *apprenant(e), échelle, Hélène, réduction, défi, fée...*

► Activité 2

Écoute et tape dans les mains quand tu entends une syllabe.

Par exemple :

- Bon/soir, /ma/dame. = quatre syllabes donc quatre tapes
- Bonjour, Thybaut.
- Comment allez-vous ?

- Et toi, comment vas-tu, ma chère Euphrasie ?
- Bonjour, Monsieur.
- Ça va bien, merci.
- Je vais très bien. Il fait tellement beau.

2. LA DISCRIMINATION

2.1 La discrimination auditive

La discrimination auditive consiste, à l'aide d'exercices variés, à entraîner les apprenant(e)s à distinguer des sons très proches. Il s'agit donc d'activités de reconnaissance auditive fine. Cette étape est particulièrement sensible et déterminante pour la qualité et l'exactitude de la correction phonétique. Elle consiste à développer chez l'apprenant(e) la capacité de :

- garder actif en mémoire le critère sur lequel discerner/reconnaître la similitude et la différence entre des sons très proches ;
- concentrer au plan psychomoteur les oreilles pour enregistrer intégralement et fidèlement la totalité des sons voisins ;
- distinguer avec précision diverses caractéristiques qui permettent de différencier des sons très proches.

■ Exemples d'activités à mener

Voici des exemples de paires de sons particulièrement difficiles pour les apprenant(e)s et sur lesquelles l'enseignant(e) pourrait avoir à mener au besoin les différentes activités de discrimination auditive présentées dans le tableau ci-dessus

N°	Prononcer [r] et non [l]	Prononcer [l] et non [r]
1	prier [prije]	plier [plije]
2	roi [rwa]	loi [lwa]
3	reine [rɛn]	laine [lɛn]
4	prix [pri]	pli [pli]
5	raie [rɛ]	lait [lɛ]

Pour réaliser avec les apprenant(e)s des activités appropriées dans ce domaine, l'enseignant(e) pourrait procéder de la manière suivante :

- prendre au hasard, dans l'une ou l'autre des deux séries proposées ci-dessus, des mots qu'il prononcera en invitant les apprenant(e)s à écouter attentivement ;
- leur demander de tracer un trait à chaque fois qu'ils entendent le son [r] et un rond quand ils entendent le son [l].

2.2 La discrimination auditive et visuelle

L'objectif de cette phase est de développer simultanément chez l'apprenant(e) l'acuité auditive (oreille) et l'acuité visuelle (vue).

Les exercices d'écoute sont indispensables afin de l'amener à percevoir une différence, reconnaître un son, repérer une syllabe accentuée, discerner le déplacement de l'accent, détecter une liaison, identifier le nombre de syllabes, distinguer le nombre de groupes rythmiques, choisir le modèle prosodique approprié, etc.

Les activités de discrimination sont très importantes parce que l'apprenant(e) ne pourra pas reproduire les éléments sonores et les graphies correspondantes de la langue d'étude s'il n'arrive pas à bien faire la relation entre ce qu'il entend et ce qu'il voit écrire. Au cours des activités de discrimination auditive et visuelle, tu devras impliquer le plus concrètement possible tes apprenant(e)s en les invitant à utiliser des couleurs et à dessiner. Pour ce faire, il est important de :

- laisser d'abord les apprenant(e)s représenter les syllabes des mots choisis à l'écrit comme ils/elles les perçoivent avec leur propre écriture (pour les plus jeunes, tu peux même choisir des dessins comme point de départ) ;
- leur demander ensuite d'expliquer leur choix d'écriture ;
- comparer enfin ce qu'ils ont écrit avec le mot correctement écrit au tableau.

■ Exemples d'activités à mener

► Activité 1. Identification de différentes graphies correspondant à un même son

Disposer dans le champ visuel des apprenant(e)s des cartons-mots où sont écrits des exemples de mots présentant différentes graphies correspondant à un même son, et les inviter à identifier dans chaque cas le son en question.

Par exemple:

1. kaki – carotte – avec – culotte – akassa...
2. enfant viande – ventre – danse – pendule – menton...
3. galette – guide – Gustave – gaieté – engagé – galop – garrot – gâteau – second – congrégation – gardien...
4. saler – sucrer – sauce – douce – saine – sardine – casse – évaluation – dentition – ramassage – cerise – mission – sens – cesser...
5. fiacre – ferme – fidèle – femme – photo – fête...

► Activité 2. Variante du jeu « pigeon vole » avec des lettres de l'alphabet

Afin de faire travailler la relation phonie-graphie aux apprenant(e)s, leur demander d'écrire les lettres de l'alphabet ou des associations de lettres sur des cartons. Les

apprenant(e)s doivent lever le bon carton quand ils entendent le son prononcé par l'enseignant(e) ou par un de leurs camarades. Commencer avec des sons déjà travaillés dans la séquence précédente, tels que : [i]/[y], [r]/[l], [s]/[ʃ] ou [e]/[ɛ].

3. LA PRODUCTION

3.1 La production orale

C'est une phase qui permet de développer, chez l'apprenant(e), des aptitudes indispensables pour une expression orale aisée dans la langue française. Elle est l'aboutissement heureux et attendu des deux étapes précédentes préparant la correction phonétique. Alors que pour la production orale, l'enseignant(e) aura à guider les apprenant(e)s en leur proposant des activités illustrant une difficulté recensée. Pour cela, l'enseignant(e) fournira des modèles à partir de mots, puis des énoncés contenant les sons étudiés tout au long de la séquence. Il leur demandera également d'utiliser dans un dialogue des énoncés contenant des sons qui posent problème. Il est nécessaire de réaliser plusieurs fois ce genre d'activité jusqu'à ce que les apprenant(e)s maîtrisent parfaitement les sons concernés.

Cette ultime étape offrira aux apprenant(e)s l'occasion de mettre au point à l'oral un texte qui comporte un certain nombre des difficultés phonétiques étudiées auparavant. Les apprenant(e)s seront invité(e)s à travailler individuellement puis par équipe pour produire un texte.

■ Exemple d'activité à mener

Vous pourrez, par exemple, demander aux apprenant(e)s d'inventer à l'oral la suite ou le début d'un conte (CI/CP-CE-CM).

3.2 La production écrite

À cette étape, il s'agit de faire réinvestir par les apprenant(e)s l'ensemble des acquis des étapes précédentes. Pour ce faire, il incombe à l'enseignant(e) d'aider les apprenant(e)s à s'exercer à transcrire des sons ou des mots dictés par une tierce personne. Comme l'indique l'intitulé de cette rubrique, les activités à mener ici seront dirigées par l'adulte qui veillera à donner des consignes claires et concises suivies d'exemples précis pour bien orienter les apprenant(e)s.

■ Exemple d'activité à mener

Voici un exemple de production dirigée dont l'enseignant(e) pourra s'inspirer.

1. Bouge – mou – vue – lu – juge – juste – maman – mangue – tout – bout
2. Ronce – éponge – baie – taie – dire – rire
3. Chaise – sable – sachet – bâcher – chemise – chasse – sable
4. Bateau – vélo – aube – tôle – beau – gros – trop – maux – haut – pot – lot

CONCEVOIR DES ACTIVITÉS POUR LES APPRENANT(E)S

Dans cette rubrique, l'enseignant(e) découvrira des modèles d'exercices qui lui serviront d'appui afin de concevoir, à son tour, d'autres exercices pour aider ses apprenant(e)s à remédier à leurs erreurs phonétiques.

1. ACTIVITÉS RELATIVES À LA SENSIBILISATION AUDITIVE

OBJECTIF : familiariser les apprenant(e)s aux sons qui posent problème en français : [r], [y], [v], [z], [ʃ], [ʒ], [g], [l]... et à l'intonation.

RÉSULTATS ATTENDUS POUR L'ENSEIGNANT(E) : être capable d'établir des listes de mots ou phrases présentant les éléments mal discriminés et de les faire écouter aux apprenant(e)s.

RÔLE DU TUTEUR : il devra veiller à ce que les mots ou les phrases choisis permettent une réelle sensibilisation. À ce stade, les mots ou phrases sélectionnés ne doivent présenter qu'une difficulté à la fois.

► Activité 1. Sensibilisation aux sons

■ Exercice

Voici une liste de mots contenant les sons [r] et [l]. Demande à tes apprenant(e)s de les écouter, d'observer la position de la bouche et de suivre quand tu prononces le son. Tu peux aussi leur demander s'ils/elles savent ce que veulent dire les mots, pour qu'ils/elles comprennent bien qu'il s'agit de mots différents.

N°	Les mots mettant en relief les phonèmes que les apprenant(e)s éprouvent des difficultés à réaliser
1	rue/lu
2	rang/lent
3	rame/lame
4	balle/bar
5	bord/bol
6	corps/colle
7	grue/glue
8	sortez/soldez
9	prix/pli
10	croque/cloque

■ À toi maintenant !

Conçois un exercice sur le même modèle avec d'autres sons que les apprenant(e)s ont des difficultés à réaliser.

N°	Les mots mettant en relief les phonèmes que les apprenant(e)s éprouvent des difficultés à réaliser
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

► Activité 2. Sensibilisation à l'intonation

■ Exercice

Fais écouter l'intonation des phrases suivantes (quand la voix monte ou redescend). (L'enseignant(e) utilise les mains pour indiquer la direction de la voix.)

1. Je m'appelle Lola. (La voix descend.)
2. Bala aime le sport. (La voix descend.)
3. Il pleut aujourd'hui. (La voix descend.)
4. Toni veut manger maintenant ? (La voix monte.)
5. Mange-t-il du riz ? (La voix monte.)
6. Il pleut aujourd'hui ? (La voix monte.)
7. Félicitations ! (La voix monte.)
8. Comme ça sent bon ! (La voix monte puis redescend.)

■ À toi maintenant !

Conçois un exercice sur le même modèle pour sensibiliser les apprenant(e)s à l'intonation en français.

.....

.....

.....

.....

2. ACTIVITÉS RELATIVES À LA DISCRIMINATION AUDITIVE

PRÉREQUIS : l'étape de sensibilisation correspondant aux sons et difficultés visés.

OBJECTIFS : dans une situation de communication donnée (listes de mots, d'expressions, de phrases ou d'actes de parole), les apprenant(e)s doivent être capables de comparer et de distinguer les sons, le rythme ou l'intonation qu'ils/elles perçoivent pour en déduire du sens.

RÉSULTATS ATTENDUS POUR L'ENSEIGNANT(E) : être capable d'établir des listes de mots ou de phrases contenant un son donné.

► Activité 3

■ Exercice 1

Demande aux apprenant(e)s de lever la main chaque fois qu'ils/elles entendent un mot contenant le son [j] :

1. J'ai un nouveau cahier pour travailler.
2. Il est gentil.
3. Il arrive en juillet au plus tard ?
4. La famille de Baké habite en ville.
5. Dans ma maison, il n'y a pas beaucoup de vieilles personnes.
6. Dans mon village, il y a beaucoup de vieilles personnes.
7. Il faut prendre soin des affaires du maître.
8. Il faut que tu ailles à l'école pour t'assurer un avenir meilleur.

■ Exercice 2

Divise la classe en groupes. Écris sur une feuille une liste de sons et demande à un(e) apprenant(e) d'en choisir un. Lis-le, puis demande à chaque groupe de trouver cinq mots contenant les sons [r], [y], [v], [z], [ʃ], [ʒ], [g], [l]. Les productions sont comparées et validées.

■ À toi maintenant !

Conçois deux exercices sur les modèles précédents pour que les apprenant(e)s apprennent à discriminer les sons [z] et [ʒ], puis [ʃ] et [s].

3. ACTIVITÉS RELATIVES À LA PRODUCTION DIRIGÉE

PRÉREQUIS : les apprenant(e)s perçoivent et distinguent déjà les sons du français ainsi que les effets communicatifs de l'intonation dans les énoncés.

OBJECTIFS : les apprenant(e)s doivent être capables de produire des énoncés corrects du point de vue de la prononciation ou de l'intonation.

RÉSULTATS ATTENDUS POUR L'ENSEIGNANT(E) : être capable de choisir des situations de communication et de formuler des consignes de nature à susciter l'expression des apprenant(e)s et à remédier aux difficultés ciblées.

► Activité 4

■ Exercice 1

Mots contenant le même son. Donne un son à l'oral, par exemple [j]. Demande aux apprenant(e)s d'écrire sur leur ardoise le plus de mots possible contenant ce son, puis à ton signal, ils/elles lèvent leur ardoise. Procède à la mise en commun. Ensuite, passe à un autre son.

■ Exercice 2

Jeu du téléphone. La phrase de départ est dite par l'enseignant(e) à l'oreille de l'apprenant(e) 1, qui la dit à son tour à l'oreille de l'apprenant(e) 2, et ainsi de suite, jusqu'à ce que le/la dernier/dernière apprenant(e) de la rangée dise enfin la phrase à voix haute. Les apprenant(e)s la comparent avec celle de l'enseignant(e) et essaient de reconstituer le parcours de la phrase. Une fois terminé, l'enseignant(e) reprend une autre phrase pour la rangée suivante.

PHRASE 1 : Il a lu au lit.

PHRASE 2 : Il a bu au lit.

PHRASE 3 : Bill a fait une bulle avec sa boule de chewing-gum.

PHRASE 4 : Ils sont dix dans le bus.

PHRASE 5 : Dans une maison, il y a du riz et des lits.

■ À toi maintenant !

Sur le même modèle, conçois un exercice pour faire travailler les apprenant(e)s sur l'intonation et les groupes rythmiques.

CORRIGÉS

► Autotest 1

Mots	Apprenant(e)s					
	A	B	C	D	E	F
Emmanuel / millénaire						
Chauffeur						
Radio						
Jarre (z)						
Peur (air)						
Sachet (s)						
Cuir (kir)						
Jus (z)						
Zéro (l)						
Ballon (n)						
Le (é)						
Voiture (tir)						
Bagarre (l)						
Gazon (j)						
Courir (l)						
Aucun (kin)						
Chat (s)						

► Autotest 2

→ À faire avec le tuteur

► Autotest 3

N°	Propositions de phrases	Choix de l'enseignant	
		Vrai	Faux
1	Il faut développer des compétences en lecture.	☒	☐
2	Il n'est pas utile de savoir bien prononcer le mot.	☐	☒
3	Il est inutile de connaître le mot à l'oral.	☐	☒

N°	Propositions de phrases	Choix de l'enseignant	
		Vrai	Faux
4	Il faut savoir prononcer le mot.	☒	☐
5	Il faut utiliser correctement les règles de grammaire.	☐	☒
6	Il n'est pas nécessaire de lire attentivement des textes.	☐	☒
7	Il faut savoir séparer les syllabes.	☒	☐
8	Il faut connaître le mot à l'oral.	☒	☐

► Autotest 4

a. Transcris les mots proposés selon l'API.

1. moto : [moto]
2. bateau : [bato]
3. mille : [mil]
4. homme : [ɔm]
5. loin : [lwɛ̃n]
6. chercher : [ʃɛʁʃɛ]
7. ouvrir : [uvrir]
8. Eulalie : [ølalɪ]
9. ombre : [ɔ̃br]
10. lent : [lɑ̃]
11. aucun : [okœ̃]
12. jardin : [ʒardɛ̃]

b. Transcris en français les mots et expressions proposés.

Mots et expressions		Transcription en français
[lɔ̃]		long
[ni]		nid
[neane]	→	nez à nez
[pɑ̃dy l]		pendule
[fɑ̃tastik]		fantastique

c. Transcris en français les énoncés proposés.

Énoncés		Transcription en français
[lamwatjedylɛvid]		la moitié du lait est vide
[kāləsələjsələvlɛzwazokitlœrni]		quand le soleil se lève les oiseaux quittent leur nid
[papaaʃɛtɪnpɔ̃pao]	→	papa a fait une pompe à eau
[sɛlafɛtovilaʒ]		c'est la fête au village
[ɛkutlaradjolɔswar]		écoute la radio le soir
[ifadəmrãfɔrsnokɔ̃petãs]		IFADEM renforce nos compétences

BILAN

- 1. Au cours de cette séquence, as-tu toujours réussi à faire travailler tes apprenant(e)s à l'oral sans passer par la production écrite ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 2. Quel est l'intérêt de la séquence pour l'enseignant(e) ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 3. Quel est l'intérêt de la séquence pour les apprenant(e)s ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► 4. Comment utiliseras-tu ce que tu as appris ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► 5. Repère une difficulté phonétique particulière que tes apprenant(e)s rencontrent souvent. Utilise l'ensemble de la procédure prévue pour la remédiation telle qu'elle a été développée dans la séquence.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Cette auto-évaluation est à partager avec ton tuteur.

Séquence 2

**METTRE
LA GRAMMAIRE
ET LE LEXIQUE
AU SERVICE DE
LA LECTURE-ÉCRITURE
DES DIFFÉRENTS
TYPES DE TEXTES**

CONSTAT

En lecture, le décodage, l'hésitation à transcrire les mots constituent quelques défis majeurs à relever chez la majorité des apprenant(e)s en lecture-écriture. De même, certain(e)s enseignant(e)s semblent parfois eux/elles aussi éprouver des difficultés similaires. Il convient de souligner que l'une des tâches essentielles de l'enseignant(e) de langue vivante est de développer chez l'apprenant(e) la capacité discriminatoire de l'oreille, de lui donner des réflexes de structuration auditive.

En écriture, on relève principalement des fautes de types grammatical et orthographique qui nuisent à la construction du sens du texte. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que, pour la plupart des apprenant(e)s béninois(es), le français reste une langue étrangère. La pratique routinière de la grammaire de leur langue maternelle a une influence sur leur apprentissage de la grammaire française.

C'est pourquoi il est primordial de prendre en compte ces défis en lecture-écriture dans la formation des maîtres/maîtresses, pour leur permettre d'assurer pour les apprenant(e)s une véritable progression dans l'acquisition des compétences en lecture-écriture.

OBJECTIFS

- Identifier, dans la lecture-écriture des apprenant(e)s, les difficultés grammaticales et lexicales ;
- retenir une démarche de correction adéquate afin de faciliter pour les apprenant(e)s la pratique de la lecture et le passage de la lecture à l'écriture, en insistant sur l'importance de la formation du lexique, et sur la construction du sens du texte ;
- orienter les apprenant(e)s vers une représentation diversifiée de l'écrit à travers l'étude de différents types de textes et leurs fonctions : le récit, la description, la lettre, le compte rendu, l'article de journal, le résumé.

RÉSULTATS ATTENDUS

À la fin de cette séquence, l'enseignant(e) a :

- identifié des phonies qui se transcrivent de plusieurs manières ;
- recensé des graphies qui ne renvoient pas nécessairement à la phonie, pu différencier les graphies qui produisent du sens et connu le rapport entre la lecture et l'écriture ;
- prévu pour les apprenant(e)s des activités pouvant les aider à lire et à écrire correctement des mots et des expressions en français.

STRATÉGIE

Ces objectifs pourront être atteints grâce aux actions ci-après :

- Le déchiffrement de mots, de phrases, de textes ;
- L'établissement de projets de lecture à partir des genres : récit-contes, lettre-résumé, compte rendu, article de journal ;
- L'écriture de mots, de phrases, de textes sur un même thème ;
- La proposition d'exercices variés.

AUTO-ÉVALUATION

► Autotest 1 : Les comportements à adopter pour l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture

OBJECTIF : Comprendre l'importance de la relation entre lire et écrire.

CONSIGNE : Parmi les six propositions suivantes, choisis-en deux qui te paraissent justes pour l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture.

Pour apprendre à lire et à écrire, il faut...

N°	Propositions de phrases	Vrai	Faux
1	Apprendre d'abord les règles de grammaire.	☐	☐
2	Apprendre les sons et les usages oraux de la langue.	☐	☐
3	Être obligatoirement initié(e) au graphisme.	☐	☐
4	Ne jamais apprendre la grammaire.	☐	☐
5	Apprendre, suivant une progression bien déterminée, la grammaire en contexte à partir d'écrits qui ont du sens.	☐	☐

► Autotest 2 : L'importance de différents types de lecture

OBJECTIF : Connaître l'importance des différents types de lecture.

CONSIGNE : Tu as dans le tableau ci-dessous le rôle de quelques types de lecture, tu es invité(e) à répondre par vrai ou faux aux affirmations.

Type de lecture et importance	Vrai	Faux
1. La lecture silencieuse permet de saisir le sens global d'un texte.	☐	☐
2. Lire, c'est prélever des indices dans un texte, anticiper et interpréter.	☐	☐
3. La lecture expressive d'un texte aide les apprenant(e)s à en comprendre le sens.	☐	☐
4. Il faut d'abord apprendre à lire et, ensuite, à écrire.	☐	☐
5. On doit comprendre tous les mots d'un texte pour le comprendre.	☐	☐
6. La production écrite est un exercice d'apprentissage.	☐	☐
7. Une production écrite peut-être à la fois descriptive et narrative.	☐	☐
8. L'imparfait est le temps le plus utilisé dans une narration.	☐	☐

► **Autotest 3 : Utilisation correcte des catégories grammaticales**

OBJECTIF : Utiliser de façon efficace quelques pronoms, substantifs, modes, temps, etc.

CONSIGNE : Voici consignés, dans le tableau ci-dessous, des énoncés qui comportent des catégories grammaticales. Choisis celle qui est correcte.

N°	Énoncés	Choix de l'enseignant(e)
1	Les femmes ont beaucoup travaillé aujourd'hui. Je (<i>les/leur</i>) ai dit bravo.	
2	Je vends (<i>de/du</i>) riz.	
3	Est-ce que tu veux que je (<i>viens/vienne</i>) te voir ce soir?	
4	Je me demande (<i>ce que tu veux/qu'est-ce que tu veux</i>).	
5	Les (<i>cinqs/cinq</i>) cents francs que m'a coûté ce sac.	

► **Autotest 4 : Lecture attentive de texte**

OBJECTIF : Lire un texte et répondre à des questions de compréhension

TEXTE : La limite

Un jour, un prince quitte son village pour échapper à la succession de son père. Sur le chemin, son souhait était de trouver asile quelque part où il pourra lui aussi régner et être vénéré comme son ancêtre défunt. Il marcha des jours et des nuits. Il arriva au bord d'un fleuve.

Avec sa troupe, le prince parvint à traverser le fleuve, en sept jours et six nuits. Ils arrivèrent dans un royaume où toute la population vénérât un et un seul souverain. Le prince alla au palais chez Sa Majesté.

- Que puis-je faire pour toi, étranger ? demanda le roi.
- Grand roi, je suis venu vous demander un peu de terre pour y abriter ma suite et moi.
- Qu'on lui donne ma résidence qui est à droite...
- Que Sa Majesté veuille bien me donner un espace que j'aménagerai moi-même...
- Qu'on l'emmène dans le champ qui est derrière le palais ! ordonna Sa Majesté. Et le prince s'installa avec sa suite.

Un jour, alors qu'il se demandait comment réussir à devenir roi, le léopard lui apparut en songe et lui recommanda :

- Jeune prince ! Va tanner une peau d'antilope pour délimiter ton domaine et invite le roi à venir constater ton ardeur et ton hygiène ! Quand il y sera, je t'aiderai pour le reste.

Ce fut fait. Sa Majesté, le tout puissant vénéré a été piégé et renversé. Le prince étranger fut intronisé roi. Il interdit à sa suite la consommation de la viande d'antilope. Ainsi, il régna et fut vénéré plus que son père.

Depuis ce jour, l'enfant devient grand s'il travaille à le devenir.

Extrait de « Le Règne des Léopardeaux »,
Contes pour enfant, pp. 19 à 21, de Susuji BEHANZIN.

CONSIGNE : Lis attentivement le texte ci-dessus destiné à des apprenant(e)s puis réponds aux questions.

1. Mets une croix devant la bonne réponse.

Ce texte est :

- ☐ a. Un récit.
- ☐ b. Un conte.
- ☐ c. Un résumé.
- ☐ d. Un article de journal.

2. Dis ce que tu penses du comportement de l'étranger :

- ☐ a. Il a été gentil.
- ☐ b. Il a fait usage de ruse pour atteindre son objectif : celui de devenir roi.
- ☐ c. Il a trompé le roi.
- ☐ d. Il a fait preuve d'intelligence.

MÉMENTO

L'enseignement/apprentissage de la grammaire, tout au long de la scolarité, a pour but d'assurer une connaissance qui vise à la maîtrise de la langue par les apprenant(e)s afin qu'ils/elles puissent en utiliser les ressources pour s'exprimer correctement et bien se faire comprendre, à l'oral comme à l'écrit. De même, les savoir-faire grammaticaux favorisent eux aussi l'expression des nuances, des subtilités de la pensée, la création du style. À partir de cet instant, le processus d'enseignement/apprentissage et d'évaluation de la grammaire constitue un atout indéniable pour les apprenant(e)s et un outil indispensable à maîtriser par l'enseignant(e).

La maîtrise naturelle d'une langue est conditionnée par la maîtrise du fonctionnement des productions langagières de cette langue : comment elles sont produites, à quelles conditions elles permettent de communiquer, comment elles sont reçues dans la société, etc. Ainsi, on se rend compte que les règles de la grammaire sont des règles de fonctionnement de la langue dans la société, qu'elles répondent aux questions : comment ça marche ? À quoi ça sert ? Elles ne sont donc pas que des prescriptions.

1. LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE FRANÇAISE EN CONTEXTE BÉNINOIS

Quand des apprenant(e)s doivent tout apprendre en français, alors que cette langue est pour eux/elles une langue seconde, cela induit des difficultés inévitables qui peuvent être liées soit aux caractéristiques de la langue cible, soit à celles de la langue maternelle de l'apprenant(e) (dans ce cas, elles varient selon la langue). Elles pourront se retrouver chez les apprenant(e)s de tous les niveaux de l'école primaire. C'est pourquoi nous allons commencer par faire quelques comparaisons entre le système grammatical du français et celui des six langues nationales béninoises retenues.

1.1 Comparaison des grammaires des langues béninoises et du français – structure de la phrase simple

En français, comme dans les six langues nationales béninoises retenues, la structure de base d'une phrase simple comporte généralement au moins deux éléments : un sujet et un verbe. Dans les exemples proposés ci-dessous, l'ordre des constituants est le même dans les langues nationales béninoises et le français.

■ Pronom + verbe

Aja	Baatɔnum	Dɛndi	Ditamari	Fɔn	Yoruba	Français
é vá	u nà	à ka	ò kɔ tɛni	e wa	o wa	Il/Elle est venu(e) / sorti(e)
é vá xoxo	u nà kɔ	à ka kɔ	ò dɛnkɛkɔ tɛni	E ko wa (yi)	o ti wa (lo)	Il/Elle est déjà venu(e) / parti(e)

Ifadem 2012, livret 4

■ Pronom + verbe + complément

Aja	Baatɔnum	Dɛndi	Ditamari	Fɔn	Yoruba	Français
é vá áxweme	u nàyenuɔ	à ka fu	ò kɔ tenitɛtɛ	E wa xwè	o wa lé	Il/Elle est venu(e) à la maison
é ɖo vá ele	u ko nɛ mini	à dom bà kanɛ ɖo	ò kɔ tenitɛtɛ	E na ko wa xwè	Yio ti wa sibi	Il/Elle serait déjà venu(e) ici

Ifadem 2012, livret 4

On remarque qu'en français, le verbe est marqué par des désinences qui indiquent à la fois le mode, le temps et la personne ; et qu'en langues nationales béninoises, ce sont plutôt les morphèmes (formes spécifiques) verbaux qui le précèdent, mais ils expriment des aspects et des modes.

Aja	Baatɔnum	Dɛndi	Ditamari	Fɔn	Yoruba	Français
Á va	u ko nà	à bà ka	ò kɔ rini	E na wa	Yio ti wa	Il/Elle viendra
Á vá vá	u kon nɛ	à dom bà ka	ò do bo n kɔ tɛni	E na wa	Yio ti wa	Il/Elle est déjà venu(e)
Á vá áxweme	u nàyenuɔ	à ka fu	òkɔ tenitɛtɛ	E wa xwegbè	O ti walé	Il/Elle est venu(e) à la maison
é ɖo vá ele	u ko nɛ mini	à dom bà kanɛ ɖo	ò kɔ tenitɛtɛ	E na ko wa xwè	Yio ti wa sibi	Il/Elle serait déjà venu(e) ici

Ifadem 2012, livret 4

1.2 Difficultés liées à l'emploi des pronoms personnels

Les apprenant(e)s béninois(es) éprouvent certaines difficultés quant à l'emploi du pronom personnel complément de la troisième personne du singulier et du pluriel. Le français, dans certains cas, utilise indistinctement « lui » pour désigner le féminin et le masculin, alors que les apprenant(e)s béninois(es) ont tendance à utiliser « la » pour le féminin et « le » pour le masculin. Ils/Elles emploient aussi « les » à la place du pronom personnel « leur ».

Exemples¹

- Je la dis de venir. → Je lui dis de venir.
- Je le dis de venir. → Je lui dis de venir.

Alors qu'en fongbe par exemple, on a indistinctement pour les deux :

Un dɔnii ni wa. → Je lui ai dit de venir.

On peut expliquer cette interférence par le fait que :

- le pronom personnel n'a pas de genre en fongbè ;
- l'article « la » est un homographe du pronom personnel « la » ;
- les apprenant(e)s transposent la distinction masculin/féminin qui s'applique aux articles « le » et « la » aux pronoms personnels compléments.

En ditammari, on dit respectivement « n tu bɛ kɔtɛ ni » pour « je leur dis de venir » et « n bɛ yu » pour « je les appelle ». Cela explique que les langues nationales béninoises utilisent le même mot pour désigner ces deux pronoms personnels.

1.3 La conjugaison et la grammaire des verbes

Le mode et le temps sont rendus en langues nationales béninoises par des modalités verbales qui s'additionnent dans un ordre fixe avant le verbe.

Français	Aja	Baatɔnum	Dɛndi	Ditammari	Fɔn	Yoruba
Mange!	dù	a dio	Nma	dí	du	jɛun
Il/Elle a mangé	é dù enu	u di	à ɲma	ò dí	é du nu	o jɛun
Il/Elle a l'habitude d'en manger	é dù nɔ enu	u ra ye di	à cin ɲma	ò yo mu	e nɔ du	o ma n jɛ ɛ
Il/elle devrait en manger	é dɔ á dù enu	u n da weene u di	à dom bà à ɲma	ò naa dí mu/ò do naa dí mu	e dɔ na nɔ du nu ɔ	o ni lati jɛ

Ifadem 2012, livret 4

Les morphèmes de l'habituel, du révolu (accompli) et du futur sont respectivement rendus par « nɔ », « ko » et « na » dans le syntagme verbal de la plupart des langues nationales béninoises qui comporte un seul élément. Il en résulte que la conjugaison du futur, ainsi que les nuances des temps du passé (passé simple, passé composé, imparfait, plus-que-parfait) seront difficilement maîtrisables par les apprenant(e)s. L'enseignant(e) devra leur accorder une attention particulière.

¹ Ifadem 2012, *Livret 4*.

Le mode conditionnel du français est rendu, en fongbé par exemple, par l'association des morphèmes de l'accompli « ko » et du futur « na ».

Exemple² é na ko yi = il serait parti ou il partirait.

Dans le passage des langues nationales béninoises à la française, les apprenant(e)s devront saisir les nuances de l'hypothétique qui sont rendues en français par le conditionnel. De la même manière, dans tous les contextes d'énoncé en français, le conditionnel intervient comme une exigence de la concordance des temps, difficilement perceptible pour les apprenant(e)s.

Exemple J'aurais été contente s'il m'avait saluée.

L'enseignant(e) devra donc, en fonction de ces difficultés, choisir les activités pour faciliter l'appropriation de chacune de ces structures. Nous t'apportons, dans la section qui suit, d'autres notions de grammaire qui te serviront à construire tes connaissances, mais que tu ne devras pas présenter telles quelles aux apprenant(e)s.

1.4 Quelques difficultés grammaticales à l'école primaire

L'apprentissage de la grammaire française pose généralement de nombreuses difficultés à tous/toutes les apprenant(e)s. Nous avons choisi d'en traiter quatre qui nous paraissent particulièrement remarquables à l'école primaire : la ponctuation, les déterminants, la phrase complexe et les styles direct et indirect. Pour t'aider à résoudre les autres problèmes que ta classe et toi-même pourriez rencontrer, nous te renvoyons aux décodables et manuels de lecture.

1.4.1 La ponctuation

La ponctuation, de façon générale, sert à indiquer les articulations d'un texte et à marquer l'intonation, audible à l'oral, mais qui disparaît à l'écrit. La ponctuation permet d'orienter la compréhension d'un énoncé écrit. Dans leurs productions écrites, les apprenant(e)s du primaire ont tendance à la négliger, et ceux/celles qui s'efforcent de l'employer le font souvent avec maladresse, ce qui, parfois, rend presque incompréhensibles les textes qu'ils/elles écrivent.

Nous rappelons que les différents signes de ponctuation sont les suivants :

Désignation	Signe
Le point	.
Le point d'interrogation	?

² Ifadem 2012, *Livret 4*.

Désignation	Signe
Le point d'exclamation	!
Les points de suspension	...
La virgule	,
Le point-virgule	;
Les deux-points	:
Les guillemets	« »
Le tiret	–
Les parenthèses	()
Les crochets	[]

Ifadem 2012, livret 4

Dans les décodables et manuels de lecture, tu trouveras les informations sur les fonctions de chaque signe de ponctuation. Chacun de ces signes joue un rôle spécifique dans une phrase et dans un texte. Ils donnent du sens à la lecture-écriture et permettent également d'orienter le sens d'une phrase ou d'un texte en fonction de leur position.

Exemples – Grâce, impossible exécution !
– Grâce impossible, exécution !

Ce qui a changé dans ces deux phrases, c'est uniquement la place de la virgule ; or, le déplacement de la virgule a complètement changé le sens de la deuxième phrase. Dans la première phrase, il est question de gracier le prisonnier tandis que la deuxième phrase rejette radicalement cette position.

Dans une phrase, ce ne sont pas seulement les mots qui sont porteurs de sens, les signes de ponctuation le sont aussi. Il faudra veiller à ce que tes apprenant(e)s en fassent une bonne utilisation, et qu'ils/elles en comprennent la fonction et le sens dans un texte.

À cet effet, la séquence 1 qui aborde, entre autres, la question de l'intonation et du rythme t'a déjà aidé(e) à distinguer, à l'oral, la phrase interrogative des phrases énonciative et exclamative. C'est principalement grâce à la ponctuation que cette distinction apparaît à l'écrit.

On peut retenir ce qui suit :

■ La virgule s'emploie :

→ pour isoler un ou des mots mis en apposition.

Exemple Pour le déjeuner, maman sert un bon plat de riz à Toto.

→ dans les énumérations.

Exemple Toto aime manger du riz, des pâtes, du poisson et de l'akassa.

- Les guillemets encadrent un discours direct, une citation ou, dans un long texte, la pensée de quelqu'un.

Exemple Le maître m'a dit : « Viens à l'heure à l'école. »

- Le tiret s'emploie surtout dans un dialogue pour indiquer le changement d'interlocuteur(trice).

Exemple – Bonjour, Monsieur !
– Bonjour, Toto! Qui sont tes parents ?
– Mon père, ma mère sont mes parents.

- Les parenthèses s'emploient pour intercaler dans une phrase quelques indications nécessaires ou utiles, mais souvent secondaires, car les mots qui sont à l'intérieur des parenthèses peuvent être supprimés sans changer le sens de la phrase.

Exemple Dossou (qui n'est pas cireur de métier) a réussi à faire briller les chaussures de sa mère.

- Les deux-points se placent devant une citation dans le discours direct. Ils s'emploient également devant une énumération.

Exemple Papa a offert à Kossi : une paire de chaussures, un pantalon et une chemise.

- Les points de suspension indiquent qu'il y a des choses à ajouter, mais qu'on n'a pas exprimées pour certaines raisons (hésitation, discrétion, manque de place).

Exemple J'ai ramassé beaucoup de fruits : des bananes, des oranges, des mangues...

Ils tiennent également lieu de « etc. ».

1.4.2 Les déterminants

Un déterminant s'associe à un nom pour former un groupe nominal. C'est un constituant obligatoire du groupe nominal. On peut classer les déterminants en deux grandes catégories : les articles (définis, indéfinis et partitifs) et les adjectifs (possessif, démonstratif, indéfini, numéral, exclamatif, interrogatif, et relatif).

Les deux principaux problèmes auxquels les apprenant(e)s béninois(es) sont confronté(e)s avec les déterminants français sont :

- le choix entre le masculin et le féminin ;
- le choix entre les articles définis et les articles indéfinis.

■ Distinction masculin/féminin

Les apprenant(e)s utilisent souvent de façon inappropriée les articles masculins et les articles féminins : « le » à la place de « la », et « un » à la place de « une ».

Exemple Dans mon sac, j'ai une gourde d'eau.

Étant donné que, dans la plupart des langues nationales béninoises, la distinction entre genre féminin et genre masculin n'existe pas, les apprenant(e)s sont embarrassé(e)s et opèrent par généralisation du genre.

■ Distinction article défini/article indéfini

Cette distinction n'existant pas dans les langues nationales béninoises, les apprenant(e)s ont des problèmes pour savoir dans quels cas on doit utiliser « le » ou « un ». Quand on parle d'une chose pour la première fois, on utilise généralement un(e). Quand on en reparle ensuite, on utilise le/la. Voici un exemple d'utilisation correcte des articles définis et indéfinis : « Il était une fois un roi qui avait une fille. Le roi adorait la princesse. Un jour, il décida de **lui** trouver un mari, un beau prince... »

■ *Ces, ses, s'est et c'est*

On constate aussi que les apprenant(e)s écrivent souvent indifféremment quatre formes d'homonymes : *ces* (adjectif démonstratif), *ses* (adjectif possessif), *s'est* (forme pronominale) et *c'est* (présentatif), qui sont effectivement des homonymes/homophones. Par exemple : « Mon frère *c'est* acheté *ces* livres avec *s'est* maigres économies. »

Dans les décodables et manuels de lecture, tu trouveras toutes les informations théoriques qui, associées à la démarche de correction proposée dans la rubrique suivante, t'aideront efficacement à amener tes apprenant(e)s à remédier à leur difficulté en matière d'emploi des déterminants.

1.4.3 La phrase complexe

Une phrase est appelée complexe lorsque, contrairement à la phrase simple, elle comprend au moins deux parties dont chacune a la structure d'une phrase. Ce type de phrase est particulièrement présent à l'écrit. C'est la relation syntaxique (signe de ponctuation, conjonction de coordination, ou de subordination) entre la première et la seconde phrase qui détermine le type de phrase complexe.

Quand les deux phrases sont liées par une virgule ou une conjonction de coordination (*mais, ou, et, donc, or, ni, car*), elles restent indépendantes l'une de l'autre.

Exemple Je suis née au Bénin, je m'appelle Lola.
→ Je suis née au Bénin et je m'appelle Lola.

Quand les deux phrases sont liées par une conjonction de subordination (*comme, parce que, que, quand, lorsque...*) ou un pronom relatif, la première est appelée proposition principale et la seconde, proposition subordonnée. C'est le mot qui les relie qui indique le sens de cette subordination. La proposition principale reste syntaxiquement autonome, la ou les subordonnées doivent être transformées syntaxiquement pour devenir autonomes.

Exemple *J'ai finalement acheté la voiture (principale) que je désirais tant (subordonnée).*

Parmi les propositions subordonnées, on distingue :

■ Les propositions subordonnées relatives :

→ Introduites par un pronom relatif : *Je voyage avec un ami que tu connais bien.*

■ Les propositions subordonnées conjonctives complément d'objet de verbes, de paroles, de sentiments, ou de pensées :

→ Introduites par « que » et remplaçant souvent des paroles mises entre guillemets :
Lili dit que tu as tort.

■ Les propositions subordonnées conjonctives compléments circonstanciels :

→ Au même titre que les noms compléments circonstanciels : *Nous déjeunerons quand nous aurons accompli la mission.*

L'utilisation de phrases subordonnées permet de rendre très explicites les articulations du discours, car elles font clairement apparaître les rapports temporels ou logiques entre une information principale et des informations secondaires, ou entre une idée et des arguments. Elles sont, de fait, souvent employées à l'écrit, dans certains types de textes (descriptif/argumentatif). Elles laissent peu de place à l'interprétation et à l'implicite. L'utilisation systématique de phrases complexes dans un texte en allonge aussi le rythme de progression, surtout si elles sont subordonnées, alors que les phrases simples peuvent l'accélérer.

Exemple « Le petit oiseau »

Toto est dans le jardin. Il voit un petit oiseau. L'oiseau se pose sur une rose. Toto appelle Lili. Lili voit l'oiseau et dit : « Oh ! Le joli petit oiseau. » Lili va vers l'oiseau. L'oiseau s'envole. (*Décodable CP*, page 116).

1.5 Les styles direct et indirect

Il s'agit des deux styles utilisés pour rapporter les paroles ou les pensées de quelqu'un. Il est important que les apprenant(e)s sachent les distinguer clairement, ainsi que leurs circonstances d'utilisation, autrement, il peut se poser de délicats problèmes d'interprétation.

Par ailleurs, dans le code écrit, on est souvent amené à passer de l'un à l'autre. Des marques syntaxiques formelles séparent ces deux styles. Ils donnent chacun une vision plus (style indirect) ou moins (style direct) distanciée avec le réel. Ils provoquent donc un effet dans la lecture.

Exemple Mon père me parla en ces termes : « Tu dois réussir dans ta vie. »

Le style indirect est une sorte de paraphrase du style direct. Il indique une forme de distance avec ce qui est rapporté, car c'est le point de vue de celui qui rapporte les paroles, et non pas de celui qui parle, qui est mis en valeur. Le « je » renvoie, dans ce style, non plus à celui qui parle, mais uniquement à celui qui rapporte. Les guillemets disparaissent. La proposition devient subordonnée et les temps de la subordonnée sont envisagés du point de vue du rapporteur (concordance des temps obligatoire). L'ensemble de l'énonciation est transformé (indicateurs spatiotemporels : *ici*, *maintenant*, etc. ; système possessif et démonstratif).

Exemples Il m'a dit que je dois réussir dans ma vie.
Toto demande à Lili de venir voir l'oiseau : « Lili, viens voir l'oiseau. »

- Hier → la veille ;
- Demain → le lendemain ;
- Aujourd'hui → ce jour-là ;
- Maintenant → alors ;
- La semaine dernière → la semaine précédente.

1.6 Le lexique pour progresser dans la lecture-écriture

Il s'agit ici de revoir les grandes lignes de la structuration du lexique en français. Le terme lexique désigne l'ensemble des mots disponibles dans une langue. Dans l'enseignement, on parlera de vocabulaire, qui renvoie plutôt au répertoire personnel que possède un individu dans une langue donnée. Au Bénin, on constate que les apprenant(e)s disposent en général d'un vocabulaire pauvre en français. Or, il est important pour progresser dans la lecture-écriture que le vocabulaire des apprenant(e)s puisse s'enrichir régulièrement.

Apprendre le vocabulaire, c'est :

- apprendre à connaître les relations entre les mots et les choses, c'est-à-dire être capable de désigner les objets ou les notions ;

- prendre conscience des relations que les mots peuvent avoir entre eux et de la manière dont ils sont formés ; synonymie, antonymie, homonymie, paronymie, dérivation... ;
- apprendre à utiliser les mots en s'adaptant aux circonstances (registres de langue) et selon le contexte ou la situation de communication donnée (orale/écrite, exposé, conversation, rédaction...).

Le sens d'un mot est défini à la fois de manière interne (on trouve sa définition dans le dictionnaire) et de manière externe (en contexte). Dans l'enseignement du vocabulaire, il ne faut jamais isoler un mot, mais au contraire toujours le situer dans un contexte qui lui donne un sens, d'où l'importance du choix des documents écrits à partir desquels sera travaillé le vocabulaire. Ces documents doivent être adaptés à l'âge et au niveau des apprenant(e)s.

1.6.1 Les registres de langue

On distingue souvent trois registres de langue : familier, courant (ou médian) et soutenu. À l'oral, on se situera généralement dans :

- le registre courant correspond à un langage correct tant du point de vue lexical que du point de vue syntaxique. Il convient bien pour la communication impersonnelle et implique une distance raisonnable entre les interlocuteurs(trices). C'est le discours de l'homme politique, du journaliste, de l'enseignant(e) et de ses apprenant(e)s...
- Le registre familier est généralement utilisé entre des personnes qui entretiennent des relations de camaraderie ou qui ont des statuts sociaux égaux. Attention à ne pas utiliser ce registre dans des situations où il est inapproprié.
- Le registre soutenu est un langage recherché et surveillé. C'est le registre par excellence de l'écrit et de la littérature. Cela s'explique par le fait qu'écrire laisse généralement le temps de choisir ses mots et de soigner son expression, ce qui n'est pas aussi facile à l'oral, plus spontané, instantané et moins surveillé. À l'écrit, le registre soutenu est souvent requis, mais pas exclusivement. Lorsque l'on rapporte des propos exprimés en style familier, ou lorsque l'on veut imiter, en écrivant, le langage de personnes s'exprimant dans ce style (milieux populaires, personnes peu instruites, etc.), on est obligé d'adopter un langage familier.

1.6.2 La synonymie

Les synonymes sont des mots ou des expressions ayant un sens identique ou très proche. Ils peuvent, selon le contexte, se substituer l'un à l'autre sans modification majeure du sens.

Exemple Mettre/porter → Elle a *mis* une belle robe. Il *porte* un pantalon déchiré.

Les synonymes peuvent être utilisés pour éviter les répétitions et pour donner des éclaircissements de sens. Mais attention ! Il y a des contextes où un mot ne peut pas être remplacé par un synonyme.

Exemple Dès son arrivée, elle a mis comme d’habitude sa veste sur un porte-manteau.

Ici, le verbe « mettre » a le sens de placer ou accrocher, et non celui de porter. Dans « Il a mis tout son argent dans son entreprise », le verbe « mettre » a le sens de « dépenser/placer ». Par conséquent, un même mot peut donc avoir des synonymes différents selon le contexte. De plus, les sens des mots, même synonymes dans le même contexte, ne se recouvrent jamais exactement : les mots peuvent, en effet, marquer des intensités différentes. Il n’existe donc pas vraiment de synonymie parfaite. Il faut noter également que les mots synonymes appartiennent toujours à la même classe grammaticale.

Exemple Mon frère et moi avons faim, nos amis disent que la gourmandise est notre défaut.

1.6.3 L’antonymie

Les antonymes sont des mots de sens contraires. On dispose de plusieurs moyens en français pour exprimer l’idée de contraire :

- par dérivation, à l’aide de préfixes (*in-* / *a-*).

Exemples

- Votre voix n’est pas audible, elle est complètement **inaudible**.
- C’est un comportement **amoral**.

Attention ! Le préfixe *in-* se transforme quand il est suivi des consonnes *l* et *m* : *illisible*, *immobile*.

- à l’aide de couples de mots complémentaires.

Exemples La vie est faite de réussites et d’échecs.
Elle comporte des hauts et des bas.

1.6.4 L’homonymie

Les mots de sens différents mais qui se prononcent de la même manière sont appelés des homonymes.

Exemple Le **maire** de cette ville est aussi **mère** de deux enfants.
Ils adorent tous la **mer**.

Les homonymes peuvent s’écrire de la même manière, dans ce cas, il s’agit d’homographes.

Exemple Je **ris** en mangeant du **ris** de veau.

Ils peuvent également se prononcer de la même façon. Ce sont alors des homophones.

Exemple Je lave un **verre vert** où sont inscrits des **vers**.

Bien sûr, il y a également un grand nombre d'homonymes qui sont à la fois homographes et homophones.

Exemple Le **car** est moins rapide que la voiture **car** il est plus lourd.

1.6.5 La paronymie

Les paronymes sont des mots qui présentent une ressemblance plus ou moins forte dans leur forme et leur prononciation.

Exemple Au cours de son **allocution**, le président a promis d'augmenter les **allocations** familiales.

1.6.6 La dérivation

La dérivation est le procédé qui consiste à former un nouveau mot à partir d'un mot de base en y ajoutant, supprimant ou remplaçant des particules appelées préfixes (collés avant le mot de base) ou des suffixes (collés après).

Voici un tableau des principaux préfixes et suffixes que l'enseignant(e) doit connaître :

Préfixes	Sens exprimé par le préfixe	Exemples de mots avec préfixe	Attention aux mots qui ont l'air d'avoir un préfixe
in-, im-, ir-, il-, imm-	contraire	injuste, impossible, irrégulier, illettré, immigré	intérêt, imprégner, irritation, illustrer, immense
dé-	contraire	déplier, décourager	début
a-	privatif	agrammatical, anormal, amoral, areligieux, atone	assis, avarié
re-, ré-	de nouveau	remettre, réécrire	regarder, répondre

Ifadem 2012, livret 4

Suffixes	Sens exprimé par le suffixe	Exemples de mots avec suffixe
-tion, -ation, -ion, -sion	action	punition, animation, union
-ment, -age, -ade	action	campement, balayage, noyade
-ance, -ence	nom dérivé d'un adjectif	importance, compétence
-eur, -ateur	agent de l'action	chauffeur, animateur

Suffixes	Sens exprimé par le suffixe	Exemples de mots avec suffixe
-ien	métier, origine	chirurgien, tanzanien
-ier	métier	boutiquier
-iste	personne dont l'occupation est en relation avec	journaliste

Ifadem 2012, livret 4

1.6.7 Le champ lexical

On appelle champ lexical l'ensemble des mots qui se rapportent à un même thème.

Exemple CHAMP LEXICAL DE LA COIFFURE : coiffeur, coiffeuse, mèche, fils, filet, aiguille, tresser, coiffer, peigne, rasoir, pommade, lame, tondeuse, ciseaux, brosse, miroir, séchoir, gel...

Parmi ces mots, certains appartiennent à la même famille (ex. : coiffer, coiffure), mais les autres n'ont pas de relation de forme (ex. : miroir, gel, tondeuse, etc.).

1.6.8 Sens propre/sens figuré

La plupart des noms, verbes et adjectifs sont polysémiques. Ils ont des sens différents en fonction du contexte d'emploi. Un des aspects importants de la polysémie réside dans la distinction entre sens propre (sens concret/premier degré) et sens figuré (sens abstrait/deuxième degré). À l'écrit, cette distinction est souvent présente et demande à être comprise, notamment dans le processus de lecture.

Exemples Il ne faut pas attraper (sens propre) les papillons, il faut les protéger. / Chaque hiver, j'attrape (sens figuré) la grippe. / Quand on a le cœur fragile, on fait attention à ce qu'on mange (sens propre). / Elle a un cœur d'or et elle est si charmante que je la mangerais (sens figuré).

2. QU'EST-CE QUE LIRE ?

Lire c'est d'abord regarder, déchiffrer, décoder, donner du sens : on lit avec les yeux, qui « balayent » un texte. La mémoire visuelle est donc essentielle dans ce processus. Apprendre à lire signifie construire cette mémoire visuelle. Nous avons déjà vu précédemment toute l'importance de l'oral. Il est nécessaire de le rappeler encore ici : l'entrée réussie dans la lecture-écriture en français ne peut se faire qu'à partir d'une pratique de l'oral dans cette même langue. Mais, comme souligné auparavant, en accédant à la lecture-écriture, l'apprenant(e) s'approprie une grande variété de formes et de structures syntaxiques qui ont aussi un effet sur les productions orales.

Lire, c'est aussi prélever des indices : sélectionner ou repérer des informations à partir de formes syntaxiques ou du lexique pour construire du sens. Les apprenant(e)s doivent être tout de suite mis en relation avec des textes, même très brefs, pour développer une mémoire des textes.

2.1 Quelles sont les fonctions de la lecture ?

La lecture a des fonctions culturelles, informatives et sociales qui peuvent se retrouver dans différents actes. En effet, lire permet :

- de communiquer avec le cercle familial, professionnel, l'administration ou autres par lettre, mail, annonce, note, etc. ;
- de s'informer et d'avoir accès à de nouvelles connaissances (par les articles de journaux, les livres scientifiques...) ;
- de se distraire en lisant des textes poétiques, narratifs, et descriptifs (poème, bande dessinée, conte, nouvelle, roman) ;
- d'utiliser des savoir-faire à partir de consignes données dans une recette de cuisine, une notice d'emploi, des règles de jeu, mais aussi à partir de consignes données dans des exercices à l'école.

Les textes de lecture proposés à nos apprenant(e)s sont de types (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif, etc.) et de genres (conte, lettre, compte rendu, résumé) variés. Cette diversité de textes correspond à différentes situations de communication.

2.2 Les différents genres de textes et leurs caractéristiques

2.2.1 Le conte

Le conte raconte une histoire. C'est souvent un récit merveilleux, légendaire. Il est structuré en quatre temps :

Exemple Texte « La rivière merveilleuse », *Manuel du CM2*, page 38.

Ce conte se structure de la façon suivante. Il comporte :

- ❶ une situation initiale (la rivière merveilleuse avec ses interdits) : du début jusqu'à « d'une façon ou d'une autre » ;
- ❷ un événement perturbateur qui modifie la situation initiale (la pollution de la rivière par le jeune garçon, Hingblé) : de « Hingblé avait quatorze ans... » jusqu'à « chez le chef du village et l'en informa » ;
- ❸ une succession d'actions qui en sont la conséquence (consultation du « Fa », expression de remords par le garçon et rétablissement de l'équilibre initial par les larmes de ce dernier) : de « On consulta le prêtre Fa... » jusqu'à « ... pour purifier les eaux de la rivière et lui rendre son pouvoir » ;

- ④ une situation finale ou dénouement (la rivière redevient miraculeuse et le jeune garçon tire une leçon générale des faits qui se sont produits) : de « Après une heure au bord de la rivière... » jusqu'à la fin.

Divers types d'activités peuvent être proposés à partir du conte : inventer et écrire le début, le milieu ou la fin de l'histoire, la remettre dans l'ordre, etc. Il faudra toujours situer ce conte dans une intention (stimuler l'imagination, émouvoir, éveiller la curiosité, faire ressortir une leçon de morale, etc.).

2.2.2 La description

Bien que la description ne constitue pas un genre à part entière, mais plutôt un type, il semble important de lui consacrer ici un développement, car on la trouve souvent sous cette forme ou sous celle du portrait dans les récits, dans les lettres, etc.

■ Texte n° 1 (description) : Marhana

Marhana est un charmant petit village situé au milieu de la savane. Ses belles cases en banco sont couvertes de paille et clôturées de bambous. La seule rue qui sépare le village en deux est éclairée par des lampadaires. Tout autour du village s'étendent d'immenses plantations d'anacardiers qui portent fièrement leurs fruits en forme de cœur.

À Marhana, personne ne laisse traîner des ordures. Et chaque dernier dimanche du mois, les villageois organisent une opération coup de balai pour nettoyer le village, arracher les mauvaises herbes, c'est un environnement sain...

Fatou DIOMANDE, *Alya*, Vallesse éditions 2019.

■ Texte n° 2 (portrait) : Les tics de Koladé

Nous sommes à peu près de la même taille. Koladé porte des chaussures noires vernies et des chaussettes qui lui arrivent à la base des mollets. Sa tenue kaki, taillée dans un tissu de valeur, est repassée avec soin. Ses lunettes ont une monture dorée. Koladé est de teint noir, d'un noir brillant et attirant, d'un noir d'ébène. Ses joues pleines et rondes témoignent de la vitalité de sa santé. Son front large et fuyant donne à sa tête la forme d'un cône tronqué. Ses cheveux, peu abondants, sont d'un noir satiné.

Extrait du *Manuel de CM2*, p. 9.

Dans un texte descriptif, l'auteur indique comment est une personne (portrait) ou un objet, un lieu, un paysage, une atmosphère, une action, un événement, une situation... (description). Un texte descriptif se caractérise essentiellement par l'emploi de verbes d'état, d'adjectifs qualificatifs et autres expansions du groupe nominal, ainsi que de repères spatiaux (lieux). Les temps les plus utilisés sont l'imparfait et le présent.

Plusieurs types d'activités peuvent être proposés aux apprenant(e)s : faire un portrait ou une description à partir d'une liste de mots, remettre en ordre les éléments d'une description ou d'un portrait, comparer les portraits de deux personnages (ou les descriptions de deux choses), faire des portraits ou des descriptions imaginaires.

2.2.3 La lettre

Elle peut être personnelle ou administrative.

■ Exemple de lettre n° 1 :

Émile ZINSOU
Élève à l'EPP de BIRNI
ATACORA

Birni, le 15 décembre...

Bonjour Toni ! Comment vas-tu ? Et ta sœur Momo ?

Je t'informe qu'une ONG organise un concours intitulé « La plus belle école ». Les responsables de cette ONG visitent les écoles et recensent celles qui sont bien entretenues et bien embellies. Ils donneront un prix à celle qui sera la plus belle. [...]

C'est pour cela que notre directeur a demandé aux élèves de chaque classe de prendre soin des parterres. Les élèves en CM2 s'occupent de leur parterre et de celui qui est autour du mât. [...] Quant à nous, élèves en CE2, notre maître nous a organisés en équipes. Chaque équipe a son jour d'entretien. Les autres classes ont fait de même. [...] Maintenant, mon école a un bel aspect.

Toni, il faut que tu parles de ce concours à ta maîtresse parce que les responsables de cette ONG visiteront sûrement les écoles de ta localité.

Écris-moi pour me dire comment ta maîtresse a accueilli la nouvelle.

Ton cousin Émile.

■ Exemple de lettre n° 2 :

KANYE David
Écolier à l'EPP « La Savane »
Carré : 520 / Tél. 33000001

Cotonou, le 23 juillet 2014

À
Monsieur le Directeur
de l'EPP « La Savane »

OBJET : Demande de certificat de scolarité.

Monsieur le Directeur,

J'ai l'honneur de venir solliciter auprès de votre bienveillance la faveur de me délivrer un certificat de scolarité.

Je suis écolier en classe de CM1 et je désire m'inscrire à la bibliothèque municipale. Mais il m'a été réclamé mon certificat de scolarité sans lequel mon inscription ne sera pas acceptée.

Dans l'espoir d'une suite favorable à ma demande, veuillez agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de ma respectueuse considération.

Signature
KANYE David

Comme le montrent ces exemples, une lettre est un écrit adressé personnellement à quelqu'un, avec une intention, un objet particulier (donner des nouvelles, inviter, remercier, faire une demande, postuler, annoncer un événement, etc.).

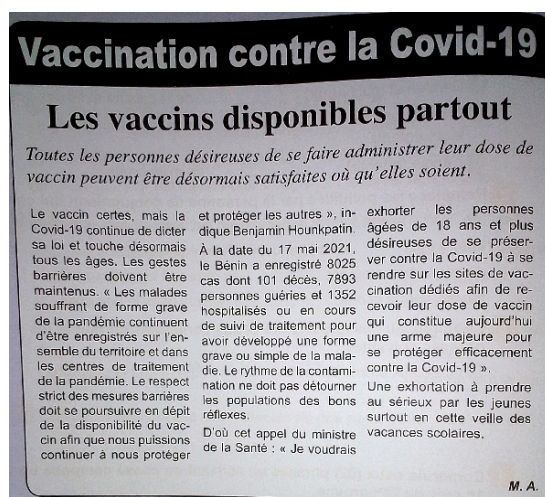
Elle peut être d'ordre privé (mail ou lettre manuscrite). Dans ce cas, elle est écrite dans un registre familier ou standard et n'exige pas de présentation particulière. Elle peut être officielle et s'adresser aux services administratifs : employeurs, directeurs, etc. Elle est écrite dans un registre courant ou parfois soutenu. De plus, elle exige une présentation particulière et doit porter les informations ou mentions suivantes :

- les coordonnées de l'expéditeur (en haut à gauche) ;
- la date (en haut à droite) ;
- les coordonnées du destinataire (en dessous de la date) ;
- l'objet, qui indique directement de quoi traite la lettre (à gauche et au même niveau que les coordonnées du destinataire) ;

- la formule d'appel, qui vient après l'objet (Madame, Monsieur) ;
- le corps de la lettre (en dessous de la formule d'appel) ;
- une formule de politesse, qui dépend largement du titre du destinataire et du type de relation entre l'expéditeur et lui. Elle clôt la lettre ;
- la signature qui vient à droite en dessous du dernier paragraphe de la lettre.

En ce qui concerne les types d'activités à proposer aux apprenant(e)s, on peut leur demander d'échanger des lettres (invitation), d'établir une correspondance avec des écoliers francophones, d'écrire au maître, à des membres de leur famille, de remplir une carte postale...

2.2.4 Le compte rendu et l'article de journal



L'exemple ci-dessus représente en même temps un compte rendu et un article de journal. Il montre que le compte rendu est un texte (oral ou écrit) destiné à transmettre des informations sur un événement, une réunion, un spectacle, un voyage, etc., afin que le destinataire puisse s'en faire une représentation la plus fidèle et complète possible. Il relate les faits de manière chronologique, mais en les regroupant et en les synthétisant. Le rédacteur doit donc se garder de tout commentaire et ne rapporter que l'essentiel.

L'exemple permet également de comprendre les caractéristiques de l'article de journal. Il a une forme spécifique, il est signé et appartient à un journal. Il est présenté en colonnes. L'article de journal a principalement une valeur informative (ici, information sur la vaccination contre la Covid-19) et explicative (explication sur les endroits où on peut se faire vacciner). En fonction du journal, il peut aussi avoir une valeur argumentative (justification de cette action). Si les événements rapportés peuvent être les mêmes pour le compte rendu et l'article de journal, leurs formes diffèrent : le compte rendu est synthétique, l'article plutôt analytique. Les points de vue sont aussi très différents : le compte rendu se veut uniquement objectif (on rapporte des faits sans les commenter) alors que l'article

de journal peut à la fois rapporter objectivement des faits et les commenter. Dans les deux cas, les temps les plus utilisés sont le présent, l'imparfait et le passé composé, mais il faut noter que le présent rend la relation des faits toujours beaucoup plus vivante.

On peut exploiter ces deux types de textes dans une seule activité de lecture et d'écriture à partir du traitement d'un même événement. Des activités comme remettre les paragraphes dans l'ordre pour reconstituer un événement ou écrire un compte rendu et un article de journal au sujet du même événement sont intéressantes.

2.2.5 Le résumé

Le résumé est placé ici en dernière position, car il a une place à part dans l'école béninoise. En effet, il est transversal (on le retrouve dans toutes les matières en guise de synthèse) et il joue un rôle dans l'appropriation des connaissances (il permet au maître de vérifier et de valider les apprentissages et aux apprenant(e)s de savoir ce qu'ils/elles doivent retenir).

Exemple Voici une leçon tirée du guide d'enseignement (Les mesures correctives, pp. 65-67, SA1, séquence 2, cours CM2) EST, CM, sur « Les éléments d'un circuit électrique ».

Et voici le résumé qu'on en a fait :

La pile ou le générateur, la lampe électrique, l'interrupteur et le fil conducteur sont les principaux éléments du circuit électrique.

Résumer, c'est recomposer un texte ou un ensemble de textes. On y exprime, avec très peu de mots, les idées et les arguments, en restant fidèle, dans la mesure du possible, à leur esprit et à leur ton (ici de type didactique). Le résumé doit veiller au respect du contenu et de la forme du texte original, mais surtout doit respecter l'ordre logique des idées. Dans le résumé, on évite d'utiliser des expressions comme « l'auteur dit que... » ou « l'auteur mentionne que... ». Le résumé doit être objectif ; il n'apporte aucun jugement, aucune idée supplémentaire au texte original. Résumer, c'est donc réécrire un texte en peu de mots.

Plusieurs activités peuvent être suggérées : proposer un titre à un texte, réduire un texte à l'essentiel, donner le plan (les parties) d'un texte...

2.3 Les différentes techniques de lecture et d'écriture à l'école

La lecture oralisée (à haute voix) ou lecture expressive est une forme de lecture importante à l'école ; elle concerne aussi bien l'enseignant(e). Elle permet non seulement de travailler la diction, la prononciation, le rythme et de moduler la voix, mais aussi de rendre compte de la compréhension d'un texte. Il est donc indispensable que l'enseignant(e) utilise cette technique avant même que les apprenant(e)s découvrent le texte, qu'il/elle les habitue à prendre ainsi la parole.

Il faut veiller à bien oraliser les textes, notamment en respectant les liaisons et les enchaînements. Pour cette question, aie recours à la séquence 1 de ce livret où le passage de l'oral à l'écrit a été en partie évoqué. Ici, c'est la question inverse qui se pose : le passage de ce qui est écrit à ce qui est lu.

2.3.1 Les liaisons déconseillées

En dehors des liaisons obligatoires apparaît, à l'écrit, la question des liaisons déconseillées. Les liaisons sont déconseillées à la frontière de deux groupes rythmiques et syntaxiques importants :

- entre un groupe nominal et un groupe verbal : *les apprenants attendent.*
- entre un nom et un adjectif postposé : *un enfant intelligent, un étudiant américain.*
- devant un *h* aspiré : *ce sont des héros.*
- devant un mot commençant par *y*, excepté *yeux* : *les yaourts, les Yoruba.*
- après le pronom personnel dans une inversion : *Ont-ils averti le directeur ?*
- après les noms propres : *Louis est parti.*
- après les adverbes interrogatifs : *Quand avez-vous appris cette nouvelle ? Combien en voulez-vous ?*
- avec les conjonctions *et* et *ou* : *Du vin ou du lait ? Bon et sage.*

2.3.2 Les enchaînements

Dans un groupe rythmique, la voix ne doit pas s'arrêter entre les mots. Lorsqu'on prononce la consonne finale d'un mot avec la voyelle du mot qui suit (avec formation d'une nouvelle syllabe), on parle d'enchaînement consonantique.

Exemples

- Il habite Cotonou.
- Elle habite Abomey.

Lorsque deux voyelles qui se suivent forment deux syllabes, on parle d'enchaînement vocalique.

Exemples

- Tu as une voiture ?
- J'ai une amie.

2.3.3 La lecture silencieuse

La lecture silencieuse constitue une relation directe avec le texte ; elle favorise l'autonomie. Sa véritable finalité à l'école est d'habituer les apprenant(e)s à lire dans un groupe sans émission de voix ; saisir par eux-mêmes le sens et l'intérêt d'un texte, qu'ils/elles peuvent ensuite évaluer. En phase de découverte, elle est indispensable, mais elle doit être guidée par le maître, qui définit avec ses apprenant(e)s des intentions de lecture.

En situation de classe, « Il est recommandé aux enseignants d’inviter l’apprenant, après le premier contact avec le texte et la réalisation des tâches de la rubrique “réagis”, à y revenir constamment afin de lui permettre de bien répondre aux consignes des rubriques “réponds” et “réfléchis” d’une part, et “raisonne” d’autre part » (Mesures correctives apportées aux programmes d’étude de français et de mathématiques au CE-CM, juin 2011, p. 48).

2.3.4 La production écrite

La production écrite doit suivre une progression stricte. Elle est toujours guidée par des modèles qui ont été clairement définis et elle est d’abord fondée sur le principe de la réécriture de courtes séquences qui mènent à une production complète.

La production guidée est une phase d’imitation réalisée à partir d’un découpage du texte de base en paragraphes qui ont un sens, sont cohérents et permettent de légers changements.

Exemple

Recopier une lettre en se l’appropriant (en changeant l’adresse de l’expéditeur et du destinataire, le lieu et la date).

La production semi-guidée suit la précédente. Cette fois-ci, on impose un certain nombre de contraintes d’écriture. La production libre clôt le processus, les apprenant(e)s suivent un modèle d’écriture, mais ils sont libres de choisir le thème, le destinataire, etc.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

On apprend la grammaire pour mieux parler et mieux écrire en français. Pour cela, on ne doit pas oublier que, durant le cursus primaire, la mémoire des apprenant(e)s se structure autour de la grammaire de la langue : il faut donc effectuer de fréquentes révisions et progresser en spirale. Cela signifie qu'on reprend systématiquement les acquis pour vérifier qu'ils sont bien maîtrisés et pour progresser en s'appuyant sur eux. Les leçons de grammaire sont ainsi directement articulées autour des activités de compréhension et d'expression orale ou écrite. Pour y parvenir, il est proposé à l'enseignant(e), dans cette partie, une démarche pour l'enseignement de la grammaire et du lexique.

Il y a trois principales étapes dans l'enseignement/apprentissage et évaluation de la grammaire et du lexique :

- ❶ L'observation des faits grammaticaux et lexicaux dans des énoncés et supports variés ;
- ❷ L'analyse et formalisation des règles de fonctionnement ;
- ❸ Le réinvestissement (production d'écrits).

L'observation de ces étapes conduit à la découverte du texte qui constitue l'objet de travail en lecture-écriture. Cette démarche peut paraître longue, mais elle est complète et permet d'assurer de manière sûre la construction du sens d'un texte. Cette démarche oriente la longueur des textes à lire, très brefs au CI-CP et plus longs en fin de CM.

L'étape de production écrite peut évidemment avoir lieu à partir d'autres supports que le texte écrit (image/histoire racontée) ; dans ce cas, la démarche reste similaire sur le plan de la communication orale et s'adresse surtout aux apprenant(e)s les plus avancé(e)s.

1. L'OBSERVATION DES FAITS GRAMMATICaux ET LEXICAUX DANS DES ÉNONCÉS ET SUPPORTS VARIÉS

Cette première étape est fondamentale. Elle consiste à présenter un énoncé-support, d'abord exploité à l'oral et offrant un intérêt pour les apprenant(e)s.

Il est proposé à l'enseignant(e) une démarche pour ce texte qui peut s'adresser aux trois niveaux de l'enseignement primaire (CI, CP, CE et CM).

L'observation doit être guidée par une série de questions orientées, qui amènent les apprenant(e)s à dégager la structure du texte. À ce niveau, on n'utilise le métalangage que s'il a déjà été acquis précédemment.

■ **Niveau 1** : Proposition de texte : *Le Décodable CP*, p. 119, leçon 50.

Conjugaison de verbe avec des supports pour repérer les personnes de la conjugaison et les différentes terminaisons au niveau de chaque personne.

Je mange du riz.

Tu manges du riz.

Il mange du riz.

Elle mange du riz.

Ceci pour les trois premières personnes de la conjugaison.

Au niveau 1, on retiendra pour la grammaire : l'étude de la phrase, de la ponctuation, de la majuscule en début de chaque phrase, des pronoms personnels ; et pour le lexique, le verbe (mange – manges), de l'article (contracté : du), et de leurs compléments dans le texte.

■ **Aux niveaux 2 et 3**, une leçon sur les signes de ponctuation :

TEXTE :

Pourquoi se lave-t-on les mains avant de manger ? On se lave les mains avant de manger pour éviter des maladies comme : la diarrhée, le choléra, le mal de ventre, etc. Sais-tu que ces maladies peuvent t'empêcher d'aller à l'école ? Or, on s'amuse à attraper les petits insectes et les papillons qui voltigent d'arbre en arbre ou de fleur en fleur.

Extrait du texte n° 2, p. 8 du *Manuel de lecture de CE2*.

À partir de ce texte extrait du texte n° 2, page 8 du *Manuel de lecture de CE2*, réaménagé, on retiendra, pour la grammaire, les signes de ponctuation : la virgule, le point, les deux-points, le point d'interrogation, l'utilisation des pronoms indéfinis (*on*), d'articles ; pour la conjugaison, le temps présent du mode indicatif : *manger*, *voltigent*, *insectes*, *diarrhée*, etc. Pour le niveau 3, on retiendra pour la grammaire : la cohésion du texte et l'enchaînement et la progression des actions (des questions, des réponses, des causes, des conséquences) et les constructions verbales (inversion du sujet, énumération, etc.) ; pour le lexique : l'utilisation des verbes du texte.

DÉROULEMENT

- ❶ Les apprenant(e)s lisent silencieusement le texte (nous aborderons cette question dans la partie B consacrée à la lecture).
- ❷ L'enseignant(e) lit à haute voix le texte précédemment transcrit au tableau.
- ❸ L'enseignant(e) désigne quelques élèves pour lire à haute voix le texte.
- ❹ L'enseignant(e) procède à l'observation et à la découverte des faits grammaticaux par une série de questions :

- Pour la ponctuation : *Par quel signe écrit est-ce que j'ai noté l'intonation qui baisse ? Par quels signes écrits est-ce que j'ai noté l'énumération ? Etc.*
- Pour les déterminants : *S'agit-il des mêmes objets ? « Mains », « diarrhée », « mal de ventre », « insectes », « papillons » ?*
- *Combien de « mains », de « papillons », d'« insectes » d'« arbre », de « fleurs » ? Repérez les mots qui sont placés avant ces mots. Sont-ils identiques ? À quoi servent-ils ? Etc.*
- Pour le lexique : *Faites les gestes qui correspondent à laver, manger, s'amuser, voltiger et attraper.*

Cette étape d'observation et de découverte doit déboucher sur la formulation par les apprenant(e)s d'hypothèses de fonctionnement sur ce qui a été observé.

2. L'ANALYSE ET LA FORMALISATION DES RÈGLES DE FONCTIONNEMENT

À cette phase, il est important de systématiser les acquis de l'observation précédente et de définir ce qui doit être retenu sous forme de règle à appliquer. C'est le moment d'introduire le métalangage approprié qui pourra être réutilisé par la suite (articles définis, indéfinis, etc.).

Exemples du riz, les mains, les insectes, etc.

Les noms sont utilisés avec des articles. Les articles permettent de préciser le nom.

La règle peut être écrite au tableau une fois que tous/toutes les apprenant(e)s ont pu participer à son élaboration. Attention ! La production de la règle explicite doit être validée par l'enseignant(e).

Pour le lexique, il faut être attentif à la stabilisation de l'orthographe lexicale : en fonction de l'âge des apprenant(e)s, le dessin et le répertoire de vocabulaire peuvent être exploités. Le lexique ne doit être présenté qu'avec un déterminant (pour les noms), ou un complément (pour les verbes), afin d'éviter d'avoir une liste constituée uniquement de mots qui risquent d'être vite oubliés. L'enseignant(e) vérifie à nouveau la compréhension de la règle à retenir en posant des questions sur le texte de base. Ces questions incluent ce qui vient d'être formalisé (avec le métalangage).

Exemples des maladies comme « les insectes », « les papillons »...

Montrez-moi un article défini dans le texte. Pourquoi on dit ici « une maladie » et ensuite, « la maladie » ?

3. LE RÉINVESTISSEMENT DIRIGÉ ET LIBRE

Cette phase permet un réinvestissement d'abord dirigé par le biais d'exercices de réemploi, puis libre dans une production qui prend pour modèle le texte de base.

Le réinvestissement dirigé correspond à une phase d'entraînement. Il peut apparaître sous forme d'exercices de transformation, de substitution, à trous, à choix multiples, etc. Il est intéressant que certains exercices soient faits collectivement et d'autres individuellement. Les exercices doivent être systématiquement corrigés en fonction de la progression de chacun. Chaque exercice vise une difficulté particulière.

Le réinvestissement libre est une étape qui permet aux apprenant(e)s de réutiliser l'ensemble des acquis de la séquence de grammaire et de vocabulaire. Le texte de base sert alors de modèle d'écriture. Par exemple, les apprenant(e)s écrivent une autre recette de jus sur le même modèle.

4. LES ÉTAPES POUR UNE BONNE LECTURE-ÉCRITURE

❶ Étape 1. Pré-activité orale

- ▶ Lire deux ou trois fois le texte choisi de manière expressive. Les enfants ont le texte sous les yeux (le copier au tableau ou distribuer une copie aux apprenant(e)s par groupe ou, encore mieux, individuellement).
- ▶ Établir avec la classe des intentions de lecture : découverte d'un genre, autonomie dans la lecture...

❷ Étape 2. Entrée dans la lecture

- ▶ Une fois la première étape validée, copier le texte au tableau, puis le lire à nouveau. Là encore, il est préférable que les apprenant(e)s puissent disposer d'une copie par groupe (ou encore mieux, individuellement).
- ▶ Compréhension globale. Cette phase est collective. Elle va permettre de repérer, par une série de questions, les mots-clés (les mots qui structurent la cohérence du texte), le titre, le réseau lexical, les noms propres, les temps du texte, le type de ponctuation (dialogue/narration) et, s'il est imprimé, sa source et sa forme. Les apprenant(e)s bien orienté(e)s vont émettre des hypothèses sur le genre auquel il appartient. Comme, dans la première étape, la compréhension orale a déjà été validée, on peut maintenant repérer ces mêmes éléments à l'écrit.
- ▶ Compréhension détaillée. Le texte a été découpé en séquences (comme dans la compréhension orale, mais avec des repérages graphiques clairs, comme des paragraphes). Cette phase est individuelle et demande que les apprenant(e)s lisent

silencieusement. Les mots inconnus (s'il en reste après la phase de compréhension orale) peuvent être élucidés grâce à un questionnement de l'enseignant(e). C'est à cette étape qu'on peut reconstituer un texte, s'il a été découpé en paragraphes, en mettant en évidence les articulations grammaticales et de sens. C'est aussi à cette étape qu'on peut demander aux apprenant(e)s de relever les liaisons qu'ils/elles auront à réaliser lors de la lecture. L'ensemble est validé par une nouvelle lecture silencieuse générale, puis s'achève sur une séance de lecture expressive par les apprenant(e)s. C'est à cette occasion que se vérifient les liaisons et les enchaînements.

❸ Étape 3. Entrée dans l'écriture

- ▶ Découper le modèle de base en paragraphes qui ont une cohérence et un sens.
- ▶ Le projet d'écriture est défini comme l'objectif de toute l'étape : écrire un conte, un article de journal, modifier la fin, le début, transposer l'histoire dans un autre lieu, une autre époque... On peut diviser la classe en groupes et définir des projets différents. À cette phase, il faut expliquer aussi les critères d'évaluation retenus, pour que les apprenant(e)s sachent clairement ce qu'on attend d'eux.
- ▶ Guidés par les questions de leur enseignant(e), les apprenant(e)s retiennent dans le texte de base des éléments qu'ils vont garder tels quels (lexique, connecteurs), transformer (temps et indicateurs de temps et d'espace) ou éliminer.
- ▶ Les apprenant(e)s progressent paragraphe par paragraphe ; l'enseignant(e) donne à chaque fois des consignes de réécriture. Cette phase peut être longue (il faut donner des outils aux apprenant(e)s pour les aider dans le processus de réécriture) et suppose que l'enseignant(e) passe dans chaque groupe.
- ▶ Une fois que le texte final a été validé par le groupe, le faire recopier par tous les membres du groupe.
- ▶ Les groupes lisent à haute voix leur texte.

CONCEVOIR DES EXERCICES POUR LES APPRENANT(E)S

Cette rubrique te fait découvrir quelques modèles d'exercices à partir desquels tu pourras concevoir à ton tour d'autres activités dans le but d'aider d'une part tes apprenant(e)s à mener des activités liées aux difficultés grammaticales et lexicales, et d'autre part les conduire vers une représentation diversifiée de l'écrit à travers les différents types de textes.

1. ACTIVITÉS RELATIVES AUX DIFFICULTÉS GRAMMATICALES ET LEXICALES

1.1 Quelques exercices

Ci-dessous, quelques exercices de grammaire sur les déterminants (articles).

- **Exercice 1.** Complète le texte que voici avec les déterminants *le, les, des, du, un, une, l', ce*.

... timbre est comme ... visage d'... pays. Il permet de rêver, d'imaginer comment c'est là-bas, à ...autre bout ... monde, ou qui sont ... personnages célèbres qui ont fait ... histoire de ... pays inconnu à travers ... photo. ... timbre-poste, c'est ... image ... pays qui ...émet.

- **Exercice 2.** Associe les déterminants aux groupes nominaux ci-dessous :

- | | |
|--------|---------------------|
| 1. Un | a. yoga |
| 2. L' | b. pain chaud |
| 3. Du | c. maison de papa |
| 4. Une | d. hommes de paix |
| 5. Le | e. eau de la source |
| 6. La | f. tonne de ciment |
| 7. Des | g. enfant docile |

- **Exercice 3.** Recopie le texte suivant en remplaçant les articles : *le, la, un, une, les, des*, là où cela te semble nécessaire.

Yaoundé, le 15 août 1993

Ma chère maman,

Je m'amuse bien chez oncle Sékou. Mes cousins s'occupent bien de moi et m'amènent chez leurs amis ou à la pêche. Hier, nous étions allés à la mer. C'était

formidable ! Demain, ils ont promis de m'acheter du biscuit, un sac, une paire de chaussures, un bracelet, sans oublier le yaourt que j'aime beaucoup. J'espère que tu vas bien ? Je t'embrasse et je salue tout le monde !

Kondé, *Le Flamboyant*, CM1, p. 42, Hatier.

- **Exercice 4.** Transforme les phrases ci-après en introduisant un déterminant (*le, la, les, un, une, des*) comme dans cet exemple :

Paul est garagiste. → Paul est un bon garagiste.

- a. Martine est journaliste. →
- b. Nous restons frères. →
- c. Mon ami est apprenti mécanicien. →
- d. Ils sont comédiens. →

- **Exercice 5.** Tu as ci-dessous des phrases construites avec différents types de déterminants. Choisis celles dont la construction est juste.

- ☐ a. La maison de les parents est belle.
- ☐ b. Ma mère a acheté les habits tout neufs.
- ☐ c. J'ai fait cuire l'haricot ce matin.
- ☐ d. Le morceau de le fromage que j'ai mangé est délicieux.
- ☐ e. Mon père vient de rentrer. Comme tu as de la chance !
- ☐ f. Du lundi au vendredi, je vais à la école.

1.2 Retour sur les précédents exercices

- a. À partir des différents exercices menés ci-dessus, définis chacun d'eux :

Un exercice de substitution est

Un exercice à trou est

Un exercice d'appariement est

Un exercice à choix multiples est

Un exercice de transformation est

- b. Mesure leur intérêt pour l'appropriation des déterminants par les apprenant(e)s et classe-les selon leur finalité : manipulation de la forme, accès au sens, distribution dans un texte.

1.3 Évaluer l'intérêt d'un exercice

Tu as ci-dessous quatre listes de mots contenant chacune un intrus. Retrouve l'intrus et construis une phrase avec.

- a) chétif – maigre – gros – svelte – faible
- b) maison – habitation – villa – quartier – case
- c) immense – dense – gigantesque – petit – grand
- d) marrant – comique – sérieux – divertissant – amusant

RÉPONSES :

- a)
- b)
- c)
- d)

- 1. Cette activité est-elle intéressante ? Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

.....

- 2. Quels problèmes pose-t-elle ?

.....

.....

.....

.....

- 3. Définis la démarche qui pourrait la rendre plus efficace.

.....

.....

.....

.....

1.4 Repérer les étapes de l'enseignement de la grammaire

► Exercice 1

Voici présentée de façon désordonnée une leçon de grammaire en six étapes. On te demande :

- d'identifier les différentes étapes selon la démarche proposée dans ce livret et de les remettre en ordre ;
- de dire l'objectif que poursuit cette leçon.

a. Exercice à choix multiples.

CONSIGNE : Complète avec les verbes conjugués ci-dessous :

est, a, es, peux, peut, veut, ai, veux, as, suis.

Je un enfant. J'..... de l'argent. Je ne pas manger. Je parler.
 Tu un garçon. Tu 9 ans. Tu ne pas lire le texte. Tu parler.
 Il mon père. Il deux stylos. Il ne pas chanter. Il se laver.
 Elle mon amie. Elle 10 ans. Elle ne pas dormir. Elle
 manger.

- b. À partir du modèle du texte initial, produis un texte de trois lignes comportant obligatoirement les verbes : *être, avoir, pouvoir, vouloir* et *devoir* au présent de l'indicatif au singulier.
- c. ❶ Lis le texte des yeux.
 ❷ Réponds aux questions : *où celui qui parle dans le texte veut-il aller ? Avec qui ? A-t-elle accepté ?*
 ❸ Écoute l'enseignant(e) lire le texte.
 ❹ Lis le texte à ton tour.
- d. RÉSUMÉ : Dans un texte, il y a des verbes qui sont généralement conjugués à un mode et à un temps. Le temps présent du mode indicatif exprime une action qui se déroule à l'instant même où l'on parle. Les trois personnes de la conjugaison (*je, tu, il* ou *elle*) sont au singulier. La terminaison du verbe conjugué varie en fonction de la personne. Lorsque les verbes ne sont pas conjugués, ils sont à l'infinitif.

EXEMPLES DE VERBES CONJUGUÉS AU PRÉSENT DE L'INDICATIF
AUX PERSONNES DU SINGULIER

Être	Avoir	Devoir	Pouvoir	Vouloir
Je suis.	J'ai.	Je dois.	Je peux.	Je veux.
Tu es.	Tu as.	Tu dois.	Tu peux.	Tu veux.
Il est.	Il a.	Il doit.	Il peut.	Il veut.
Elle est.	Elle a.	Elle doit.	Elle peut.	Elle veut.

- e. Bonjour les amis ! Je suis Afi. J'ai dix ans. Ma petite sœur en a sept. Aujourd'hui, je suis très contente. Je veux aller en promenade avec ma petite sœur. Mais elle ne veut pas aller avec moi. Elle dit que maman doit nous accompagner. Maman ne peut pas parce qu'elle doit s'occuper de notre petit frère qui n'a que six mois.

f. VÉRIFICATION :

- De la compréhension orale : As-tu des petites sœurs ou des petits frères ? Quel âge ont-ils ? Es-tu souvent content d'eux ? Peuvent-ils sortir seuls avec toi ? Qui doit s'occuper du bébé ? Et toi, veux-tu t'occuper de lui ?
- Du temps présent utilisé : Comment appelles-tu les mots comme : *a, suis, veut, peut, doit, aller* ?

OBSERVE : « Je *veux* », « elle *veut* ». Dis ce que tu remarques au niveau de la terminaison de chacun de ces verbes. Pourquoi ne s'écrivent-ils pas de la même façon ? « *Aller* » est-il conjugué ?

Lis la deuxième et la troisième phrases du texte. Relève les verbes qui s'y trouvent sur ton ardoise. Dis le temps auquel ces verbes sont conjugués. Justifie ta réponse. Confronte tes réponses avec celles de tes camarades de groupe et retiens ce qui est juste. Présente la production de ton groupe à toute la classe. Écoute les réactions des autres groupes.

- Des trois personnes du singulier : Dans le texte, tu as : *Afi, petite sœur, maman, petit frère* ; par quel autre mot chacun d'eux est-il remplacé ? Est-ce que chacun de ces mots (*je, il, elle*) représente plusieurs personnes à la fois ?

1.5 Confectionne une fiche de grammaire (CE)

Dans le memento, nous avons évoqué entre autres la difficulté provenant du passage de la langue maternelle à la langue française sur l'emploi des pronoms personnels directs *le/la* et le pronom personnel indirect *lui*.

Construis une fiche sur l'appropriation de ces formes.

1.6 Confection d'une fiche de vocabulaire (CM)

Tu pourrais par exemple suivre les propositions ci-dessous.

► Exercice 1. Choix du texte

CHOIX DU TEXTE : faire attention au thème.

TEXTE : Le matin au village.

Avec le chant des coqs, les pilons résonnaient dans les mortiers. Seynabou, vêtue d'une camisole aux manches bouffantes, pilait le mil.

« Je peux venir tamiser, Seynabou ? demanda sa mère. Attends un peu. Commence à faire le quinquéliba. » Tout autour de la jeune fille, les poules picoraient en grattant le sol de leurs pattes. Toute la famille était sur pied, chacun demandant à l'autre si la nuit avait été bonne. « Seynabou Faye, as-tu passé une bonne nuit ? » IPAM CE2, édition Hachette, 1975, p. 2.

► Exercice 2. Élaboration de la phase d'observation

Élabore trois questions pour orienter l'observation des apprenant(e)s sur le thème lexical retenu en complément de celles ci-dessous :

- a. Relève les mots ou expressions qui sont en lien avec les activités menées au petit matin.
- b. Trouves-en d'autres que tu connais.

► Exercice 3. Élaboration de la phase de réinvestissement

■ Dirigé :

- Relève des mots dans le texte support et trouve-leur des synonymes en les reliant.

a. Camisole	1. se faisaient entendre
b. Matin	2. vêtement de femme sans manches ni col
c. Pattes	3. cherchaient ça et là de la nourriture
d. Résonnaient	4. aurore/début de la journée
e. Picoraient	5. membres inférieurs d'un animal
- Relève l'intrus : chant des coqs – matin – église – bonjour – petit-déjeuner.
- Dis si les paires de mots que voici constituent des antonymes, homonymes ou paronymes.

Clair/sombre :

Vers/vert :

Affluent/influant :

- Complète le texte ci-dessous avec les mots/expressions proposés pour lui donner un sens.

encre – casse – coupable – père – fièrement –
situation – dirais-tu – offrir – camarade

On vient de t'..... un beau stylo à Tu vas chez ton et tu montres ton stylo neuf. En voulant l'essayer, quelqu'un la plume. Que dans cette si le était ton camarade ou son père ?

■ Libre

Produis une consigne pour cette dernière étape d'une séquence de vocabulaire en te basant sur les propositions de groupes de mots ci-après : *mes parents ; à la maison ; tous les matins ; devoir saluer ; faire le ménage ; être propre*, etc. (le champ lexical ici est *le matin à la maison*).

2. ACTIVITÉS RELATIVES À LA LECTURE ET À LA PRODUCTION ÉCRITE DES APPRENANT(E)S

2.1 Pré-activité orale

Voici un texte qui va nous permettre d'élaborer ensemble une séquence complète de lecture-écriture.

TEXTE : Mère Chenille

Près d'un village très éloigné d'ici, vivait dans la brousse une grosse chenille, plus grosse qu'un crocodile. Quand les habitants du village la rencontraient, ils étaient polis avec elle. Ils l'appelaient Mère Chenille et la saluaient. Un matin, trois petites filles, trois sœurs, allaient au marigot pour chercher de l'eau. Sur leur chemin, elles rencontrèrent Mère Chenille. Les petites filles eurent peur. Mais Mère Chenille n'avait pas l'air méchant. Alors, la première des trois filles, l'aînée, s'approcha et dit :

« Bonjour, Mère Chenille.

– Bonjour, petite fille. »

La deuxième s'approcha aussi et la salua. Elle reçut la même réponse. Mais la troisième, au lieu de faire ce que les deux autres avaient fait, se mit à rire, puis à chanter : « Comme elle est grosse cette chenille, comme elle est laide, comme sa bouche est rouge ! »

Mère Chenille se mit en colère. Elle se jeta sur elle et l'avala. Les autres petites filles se sauvèrent en criant.

Elles arrivèrent au village et racontèrent ce qui s'était passé. Alors le frère des petites prit la machette, courut à l'endroit où se trouvait Mère Chenille et hurla :

« Rends-moi ma sœur ! »

Mère Chenille se mit en colère :

« J'ai mangé ta sœur, je te mangerai toi aussi ! » Et elle se jeta sur lui. Mais d'un coup de machette, le garçon lui coupa la tête. D'un autre coup, il ouvrit le ventre de Mère Chenille et fit sortir sa sœur. Mais celle-ci n'était plus la même : il lui manquait une oreille, que personne n'avait pu retrouver...

Et depuis, dans le village, on l'appelle « Une oreille ».

D'après *Les Contes de Côte-d'Ivoire*, éd. Larousse International.

► **Exercice 1.** Lis le texte et réponds oralement :

Fais le point sur les personnages ; leur rôle ; leur caractère ; le déroulement de l'histoire ; le dénouement.

► **Exercice 2**

Dis les objectifs que tu te fixes pour cette séquence de lecture : le genre, la structure, la lecture expressive, la lecture autonome, devinette de la suite de l'histoire...

2.2 Entrée dans la lecture

► **Exercice 1**

1. Dis à quel moment tu dois lire le texte aux apprenant(e)s.
2. Prépare le texte pour une lecture expressive : mets en relief les signes en dessous pour indiquer les liaisons obligatoires et des signes au-dessus pour indiquer les enchaînements.

► **Exercice 2.** Compréhension globale

1. Il existe deux champs lexicaux dans le texte ci-dessus : le village et la vengeance. Quelles consignes donnes-tu à tes apprenant(e)s pour les repérer ?

Mets de l'ordre dans les questions de compréhension ci-dessous avant d'y répondre.

2. a. Grâce à quoi les reconnais-tu ?
b. Souligne les noms des personnages dans le texte.
c. Dis le titre du texte.
d. Quels indices te permettent de comprendre que c'est le personnage principal ?
e. Quel est le personnage principal ?
f. Où est le titre par rapport au texte ?

► Exercice 3. Compréhension détaillée

PRÉ-ACQUIS : Observe le récit du narrateur. Souligne les verbes et dis à quels temps ils sont.

1. Réponds aux questions

- a. Quel est le mot-clé dans ce texte ?
- b. Dis comment tu reconnais les personnages qui parlent directement dans le texte.
- c. Combien ce texte en compte-t-il ?
- d. Quel est l'acteur qui ne parle pas directement dans le texte ?
- e. Comment s'appelle celui qui a dit « Il était une fois... ? »

2. Le texte est découpé en quatre parties correspondant aux quatre séquences d'une narration. Reconstitue les faits suivants à partir des passages proposés ci-dessous :

- a. « Les autres petites filles se sauvèrent en criant. Elles arrivèrent au village et racontèrent ce qui s'était passé. Alors le frère des petites prit la machette, courut à l'endroit où se trouvait Mère Chenille et hurla : « Rends-moi ma sœur ! ». Mère Chenille se mit en colère : « J'ai mangé ta sœur, je te mangerai toi aussi ! » Et elle se jeta sur lui. ... D'un autre coup, il ouvrit le ventre de Mère Chenille. »
- b. « Près d'un village très éloigné d'ici, vivait dans la brousse une grosse chenille, plus grosse qu'un crocodile. ... Ils l'appelaient Mère Chenille et la saluaient. »
- c. « D'un autre coup, il ouvrit le ventre de Mère Chenille et fit sortir sa sœur. Mais celle-ci n'était plus la même : il lui manquait une oreille, que personne n'avait pu retrouver... Et depuis, dans le village, on l'appelle « Une oreille ». »
- d. « Un matin, trois petites filles, trois sœurs, allaient au marigot pour chercher de l'eau. ... Elle se jetait sur elle et l'avalait. »

3. Dis comment tu procèdes lorsque tu veux mener ce genre d'activités dans ta classe.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Rédige en une phrase au maximum :

a. une situation initiale :

.....

b. l'élément perturbateur de cette situation initiale :

.....

c. la série d'actions :

.....

d. la situation finale :

.....

5. Relève les temps dominants dans ce texte, dis la valeur narrative de l'imparfait et du passé simple puis donne quelques exemples qui pourront t'aider lors du déroulement de la séquence.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. L'objectif poursuivi dans l'étude de ce texte est la lecture expressive par les apprenant(e)s. Énonce quelques critères pour t'assurer de l'atteinte de cet objectif.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.3 Entrée dans l'écriture

► Exercice 1. Le projet d'écriture

1. Propose deux projets à l'image du texte sur « Mère Chenille ». Les champs lexicaux pourraient être : les activités scolaires ; la santé et la malpropreté ; les jeux et la prudence. Le personnage principal pourrait être une femme, un homme ou un enfant.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. On te demande ici de définir les objectifs à atteindre et les stratégies à mettre en œuvre pour la réussite de cette étape avec les apprenant(e)s de ta classe.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► Exercice 2

À partir du modèle de séquence proposé, confectionne une fiche sur le récit.

EXERCICES POUR LES APPRENANT(E)S

1. LE CONTE

TEXTE : Kakou Ananzé l'araignée

Il était une fois une araignée qui s'appelait Kakou Ananzé. Elle habitait dans un village complètement ruiné par la sécheresse qui sévissait dans le pays. La famine était atroce et les gens mouraient comme des mouches. Kakou, à moitié morte de faim, décide de se traîner à la rivière pour pêcher. Il n'y avait plus qu'un petit peu d'eau.

L'araignée s'assied sur une pierre et surveille sa ligne. Le flotteur ne bouge pas. Les heures passent sans qu'elle n'attrape le moindre petit poisson. La faim la déchire. Elle va abandonner cette vaine recherche de nourriture quand tout d'un coup la ligne bouge. Le flotteur s'enfonce. Kakou Ananzé d'un coup sec tire et sort de l'eau un petit silure gros comme le doigt d'un nouveau-né. Au moment où elle voulait l'avaler tout cru, le poisson se met à parler. « Commère araignée, laisse-moi la vie sauve ! Aie pitié de moi. Si tu me remets à l'eau, je te donnerai un bon conseil et tu ne te repentiras pas de m'avoir écouté. » L'araignée hésite. Mais le silure est si petit qu'il n'apaise pas sa faim. Alors, elle le libère et le remet à l'eau. Avant de s'en aller en frétillant, le silure remercie Kakou Ananzé en ces termes : « Grand merci commère araignée ! Maintenant grimpe jusqu'à la douzième branche de ce fromager. Quand tu seras là-haut, ferme les yeux et saute. Tu ne regretteras pas de m'avoir obéi. » Elle fit tout ce qu'on lui avait dit.

À sa grande surprise, elle se retrouve dans une ville magnifique aux maisons luxueuses, aux jardins pleins de fleurs et de fruits. Les habitants, qui sont riches, l'emmenèrent au palais de la reine.

La vie était redevenue belle.

Extrait de *Les cahiers de la réussite*, Éditions Yaslo, p 120.

Propose une démarche pour dérouler cette séquence de lecture-écriture.

2. LA LETTRE

TEXTE N° 1 :

Tayé ADEBOLA
Élève à l'école publique de Fouditi
Commune d'ADJA-OUÈRÈ
République du BÉNIN

Fouditi, le 20 octobre

À

Madame la Présidente du Comité de
Gestion de l'ONG « Sauvons nos yeux »
à Cotonou.

OBJET : Demande d'assistance

Madame, je suis élève en cours moyen première année à l'école publique de Fouditi. J'ai dix ans. En classe, je n'arrive pas à lire au tableau à partir de ma place. Je suis souvent obligé de me déplacer vers le tableau. Mon maître a fini par me faire occuper l'une des premières tables. Mais lire dans le manuel ou écrire sur les lignes continue d'être des activités assez éprouvantes pour moi. Lors de la visite médicale de rentrée, j'ai expliqué mes difficultés au médecin qui m'a envoyé chez un ophtalmologue.

Après m'avoir examiné et testé, celui-ci m'a prescrit des lunettes. Mes parents n'ont pu réunir que quinze mille francs. C'est alors qu'un ami de mon père a bien voulu lui communiquer l'adresse de l'ONG que vous animez.

Je vous serais reconnaissant de l'assistance complémentaire qu'il vous plaira de m'accorder pour me procurer ces lunettes. Cette sollicitude de votre part me permettra de faire mes études dans des conditions favorables.

Je joins à la lettre une photocopie de l'ordonnance médicale qui m'a été délivrée par l'ophtalmiste.

Veuillez agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments distingués.

Tayé

TEXTE N° 2 :

Coffi ABALO

Porto-Novo, le 20...

BP 2099 PORTO-NOVO

République du BÉNIN

Mon cher frère,

Depuis deux ans, au lieu de continuer mes études au collège, j'ai préféré apprendre la soudure. Papa m'a orienté vers un atelier bien connu. Cet atelier doit son prestige au savoir-faire de son patron. Je m'y plais bien.

Les premiers mois, j'ai pris mon temps à observer les gestes de mon patron, à voir et à surveiller comment il réalisait ses œuvres. Actuellement, je ne suis plus tellement novice. Je me sers entre autres de ce que j'ai appris à l'école pour tracer des figures géométriques, pour orner les portails et les grilles antivol.

Pour réaliser un travail, je rapporte avec précision les mesures sur la feuille de tôle. Je découpe tout en recherchant la position qui me permettrait de gagner le maximum de petites coupures de feuilles de tôle pour en faire des dessins significatifs.

Comme j'apporte beaucoup de cœur à l'ouvrage, j'ai l'impression que mon patron m'apprécie. Il lui arrive de venir discuter avec moi. [...]

Mais la soudure a ses exigences. Un jour, pressé de rectifier un défaut de fabrication au niveau d'un portail, j'ai oublié de porter mes lunettes. Au premier jet, la flamme bleuâtre m'éblouit et m'empêcha de continuer. Je m'assis un instant pour retrouver ma vision. [...]

Quant à toi, occupe-toi bien de tes études et raconte-moi ce que tu fais.

Fraternellement,
Coffi

PRÉREQUIS : compréhension et expression orales.

2.1 Pré-activité

1. Donne la nature de chacune de ces deux lettres.
2. Retracer les caractéristiques de chacune d'elles.

2.2 La lecture

OBJECTIFS : faire déterminer les éléments d'une lettre, l'auteur, le destinataire, l'objet, le contenu, les différents types de lettres et à quelles occasions elles sont rédigées.

DÉROULEMENT :

Après avoir copié la lettre au tableau, la faire lire par les apprenant(e)s, en donner une lecture expressive, la faire lire par deux à trois apprenant(e)s et poser des questions de compréhension globale et détaillée.

► Exercice 1. Compréhension globale (lettres 1 et 2)

- a. Quel est le type de ces lettres ? Justifie ta réponse.
- b. Nomme ceux(elles) qui ont écrit ces lettres et dis comment on les appelle.
- c. À qui ces lettres sont-elles adressées ? / Leurs destinataires ?
- d. Pose d'autres questions pour amener tes apprenant(e)s à démontrer leur compréhension globale de ces textes.

► Exercice 2. Compréhension détaillée

- a. Travaille seul en relevant sur ton ardoise (ou un autre support) les différents éléments qui constituent la lettre que tu as lue.
- b. À quel endroit se trouve la date ? Peut-on la placer à un autre endroit sur la page ? Lequel ?
- c. Relève deux arguments de l'expéditeur pour justifier sa demande.

Complète les questions sur les deux textes pour la compréhension détaillée du texte.

- d.
- e.
- f.

► Exercice 3. Comparaison des deux lettres

Quelle comparaison fais-tu entre la lettre officielle et celle privée (personnelle) ?

CORRIGÉS

1. AUTO-ÉVALUATION

► Autotest 1

N°	Propositions de phrases	Vrai	Faux
1	Apprendre d'abord les règles de grammaire.	☐	☒
2	Apprendre les sons et les usages oraux de la langue.	☒	☐
3	Être obligatoirement initié(e) au graphisme.	☐	☒
4	Ne jamais apprendre la grammaire.	☐	☒
5	Apprendre, suivant une progression bien déterminée, la grammaire en contexte à partir d'écrits qui ont du sens.	☒	☐

► Autotest 2

Type de lecture et importance	Vrai	Faux
1. La lecture silencieuse permet de saisir le sens global d'un texte.	☒	☐
2. Lire, c'est prélever des indices dans un texte, anticiper et interpréter.	☒	☐
3. La lecture expressive d'un texte aide les apprenant(e)s à en comprendre le sens.	☒	☐
4. Il faut d'abord apprendre à lire et, ensuite, à écrire.	☐	☒
5. On doit comprendre tous les mots d'un texte pour le comprendre.	☐	☒
6. La production écrite est un exercice d'apprentissage.	☒	☐
7. Une production écrite peut-être à la fois descriptive et narrative.	☒	☐
8. L'imparfait est le temps le plus utilisé dans une narration.	☐	☒

► Autotest 3

N°	Énoncés
1	Les femmes ont beaucoup travaillé aujourd'hui. Je <i>leur</i> ai dit bravo.
2	Je vends <i>du</i> riz.
3	Est-ce que tu veux que je <i>vienne</i> te voir ce soir ?
4	Je me demande <i>ce que tu veux</i> .
5	Les <i>cinq</i> cents francs que m'a coûté ce sac.

► Autotest 4

1. Mets une croix devant la bonne réponse.

Ce texte est :

- ☐ a. Un récit.
- ☒ b. Un conte.
- ☐ c. Un résumé.
- ☐ d. Un article de journal.

2. Dis ce que tu penses du comportement de l'étranger :

- ☐ a. Il a été gentil.
- ☒ b. Il a fait usage de ruse pour atteindre son objectif : celui de devenir roi.
- ☐ c. Il a trompé le roi.
- ☐ d. Il a fait preuve d'intelligence.

2. CONCEVOIR DES EXERCICES POUR LES APPRENANT(E)S

2.1 Activités relatives aux difficultés grammaticales et lexicales

2.1.1 Quelques exercices

► Exercice 1. Exercice à trous sur les articles

Le timbre est comme **le** visage d'**un** pays. Il permet de rêver, d'imaginer comment c'est là-bas, à **l'**autre bout **du** monde, ou qui sont **les** personnages célèbres qui ont fait **l'**histoire de **ce** pays inconnu à travers **des** photos. **Le** timbre-poste, c'est **l'**image du pays qui **l'**émet.

► Exercice 2. Associe les déterminants aux groupes nominaux ci-dessous :

- | | | |
|--------|---|---------------------|
| 1. Un | → | a. yoga |
| 2. L' | → | b. pain chaud |
| 3. Du | → | c. maison de papa |
| 4. Une | → | d. hommes de paix |
| 5. Le | → | e. eau de la source |
| 6. La | → | f. tonne de ciment |
| 7. Des | → | g. enfant docile |

► **Exercice 3.** Exercice de substitution

Yaoundé, le 15 août 1993

Ma chère maman,

Je m’amuse bien chez oncle Sékou. **Les** cousins s’occupent bien de moi et m’amènent chez **des** amis ou à la pêche. Hier, nous étions allés à la mer. C’était formidable ! Demain, ils ont promis de m’acheter **des** biscuits, **des** sacs, **des** paires de chaussures, **des** bracelets sans oublier **le** yaourt que j’aime beaucoup. J’espère que tu vas bien ? Je t’embrasse et je salue tout le monde !

► **Exercice 4.** Exercice de transformation

- a. Martine est la seule journaliste dans notre famille.
- b. Nous restons toujours des frères.
- c. Mon ami est un apprenti mécanicien très studieux.
- d. Ils sont les meilleurs comédiens du pays.

► **Exercice 5.** Exercice à choix multiples

- ☐ a. La maison **des** parents est belle.
- ☐ b. Ma mère a acheté **des** habits tout neufs.
- ☐ c. J’ai fait cuire **du** haricot ce matin.
- ☐ d. Le morceau **de** fromage que j’ai mangé est délicieux.
- ☒ e. Mon père vient de rentrer. Comme tu as de la chance !
- ☐ f. Du lundi au vendredi, je vais à **l’**école.

2.1.2 Retour sur les précédents exercices

- a. Un exercice de substitution est : → un exercice dans lequel l’apprenant procède au remplacement d’un mot par un autre mot qui a le même sens.

Un exercice à trou est : → un exercice qui présente un texte dans lequel on laisse des vides. Son énoncé propose des mots avec un intrus parmi lesquels l’apprenant opère des choix pour combler les trous.

Un exercice d’appariement est : → un exercice qui se présente sous forme de deux colonnes qui demande à l’apprenant de lier les mots de la colonne A à ceux de la colonne B.

Un exercice à choix multiples est : → un exercice qui propose plusieurs éléments de réponse pour une question où l’apprenant devra choisir la bonne réponse.

Un exercice de transformation est : → un exercice qui permet à l’apprenant de construire des phrases ou textes à partir d’exemples de groupe de mots.

- b. Mesure leur intérêt pour l’appropriation des déterminants par les apprenants et classe les selon leur finalité : manipulation de la forme, accès au sens, distribution dans un texte.

- Manipulation de la forme : → un exercice de transformation.
- Accès au sens : → un exercice de transformation.
- Distribution dans le texte : → un exercice à trou.

2.1.3 Évaluer l'intérêt d'un exercice

Tu as ci-dessous quatre listes de mots contenant chacune un intrus. Retrouve l'intrus et construis une phrase avec.

- chétif – maigre – **gros** – svelte – faible
- maison – habitation – villa – **quartier** – case
- immense – dense – gigantesque – **petit** – grand
- marrant – comique – **sérieux** – divertissant – amusant

RÉPONSES :

- gros** : Dans la cour de l'école, il y a de gros arbres.
- quartier** : Les habitants de mon quartier font la salubrité tous les samedis.
- petit** : Luc, mon petit frère, est très gentil.
- sérieux** : Mon père parle toujours avec un air sérieux.

1., 2. et 3. → Échange avec ton tuteur sur ta proposition d'exercices et sur ta démarche.

2.1.4 Repérer les étapes de l'enseignement de la grammaire

► Exercice 1

- e : présentation du texte ;
- c : lecture silencieuse, lecture modèle ;
- f : vérification (étude du texte, arrêt sur les faits grammaticaux/orthographiques/ de conjugaison/procédure d'étude d'un mot, déduction, etc.) ;
- d : résumé/synthèse ;
- b : application ;
- a : évaluation écrite.

a. Exercice à choix multiples

Je **suis** un enfant. J'**ai** de l'argent. Je ne **veux** pas manger. Je **peux** parler.
 Tu **es** un garçon. Tu **as** 9 ans. Tu ne **veux** pas lire le texte. Tu **peux** parler.
 Il **est** mon père. Il **a** deux stylos. Il ne **veut** pas chanter. Il **peut** se laver.
 Elle **est** mon amie. Elle **a** 10 ans. Elle ne **veut** pas dormir. Elle **peut** manger.

2.1.5 Confectionne une fiche de grammaire (CE)

Propose la fiche en te basant sur les documents au programme.

2.1.6 Confection d'une fiche de vocabulaire (CM)

► **Exercice 1.** Le choix du thème : le matin au village.

► **Exercice 2.** Phase d'observation

a. → Le chant des coqs – matin – si la nuit avait été bonne

b. D'autres mots/expression : → tôt le matin – petit-déjeuner – se laver le visage – se brosser

► **Exercice 3.** Phase de réinvestissement

■ Dirigé (exercice à trous)

▪ Les mots dans le texte support et leur correspondance :

- | | | |
|----------------|---|--|
| a. Camisole | → | 1. se faisaient entendre |
| b. Matin | → | 2. vêtement de femme sans manches ni col |
| c. Pattes | → | 3. cherchaient ça et là de la nourriture |
| d. Résonnaient | → | 4. aurore/début de la journée |
| e. Picoraient | → | 5. membres inférieurs d'un animal |

▪ Relève l'intrus : chant des coqs – matin – **église** – bonjour – petit-déjeuner.

▪ Dis si les paires de mots que voici constituent des antonymes, homonymes ou paronymes :

Clair/sombre : → antonymes

Vers/vert : → homonymes

Affluent/influant : → paronymes

▪ Complète le texte :

On vient de t'**offrir** un beau stylo à **encre** Tu vas chez ton **père** et tu montres **fièrement** ton stylo neuf. En voulant l'essayer, quelqu'un **casse** la plume. Que **dirais-tu** dans cette **situation** si le **coupable** était ton camarade ou son père ?

■ Libre

→ Échange avec ton tuteur sur cette activité

2.2 Activités relatives à la lecture et à la production écrite des apprenant(e)s

2.2.1 Pré-activité orale

► Exercice 1

- Les personnages sont : Mère Chenille, les trois sœurs, le frère des trois sœurs.
- Faire part du rôle et du caractère de chacun de ces personnages ; présenter le déroulement de l'histoire et son dénouement.

► Exercice 2. Les objectifs que vise cette séquence de lecture

- Les apprenant(e)s sont capables de dire la nature du texte, énoncer les personnages, dire leur rôle et leur caractère, présenter le récit et pouvoir faire ressortir la situation finale.

2.2.2 Entrée dans la lecture

► Exercice 1

1. Je lis le texte au début de la séquence, après la lecture silencieuse des apprenant(e)s.
2. TEXTE PRÉPARÉ : Mère Chenille

Près d'un village très_éloigné d'ici, vivait dans la brousse une grosse chenille, plus grosse qu'un crocodile. Quand les habitants du village la rencontraient, ils_étaient polis avec elle. Ils_l'appelaient Mère Chenille et la saluaient. Un matin, trois petites filles, trois sœurs, allaient au marigot pour chercher de l'eau. Sur leur chemin, elles rencontrèrent Mère Chenille. Les petites filles eurent peur. Mais Mère Chenille n'avait pas l'air méchant. Alors, la première des trois filles, l'ainée, s'approcha et dit :

« Bonjour, Mère Chenille.

Bonjour, petite fille. »

La deuxième s'approcha aussi et la salua. Elle reçut la même réponse. Mais la troisième, au lieu de faire ce que les deux autres avaient fait, se mit à rire, puis à chanter : « Comme elle est grosse cette chenille, comme elle est laide, comme sa bouche est rouge ! »

Mère Chenille se mit en colère. Elle se jeta sur elle et l'avala. Les autres petites filles se sauvèrent en criant.

Elles_arrivèrent au village et racontèrent ce qui s'était passé. Alors le frère des petites prit la machette, courut à l'endroit où se trouvait Mère Chenille et hurla :

« Rends-moi ma sœur ! »

Mère Chenille se mit en colère :

« J'ai mangé ta sœur, je te mangerai toi aussi ! » Et elle se jeta sur lui. Mais d'un coup de machette, le garçon lui coupa la tête. D'un autre coup, il ouvrit le ventre de Mère Chenille et fit sortir sa sœur. Mais celle-ci n'était plus la même : il lui manquait une oreille, que personne n'avait pu retrouver...

Et depuis, dans le village, on l'appelle « Une oreille ».

D'après *Les Contes de Côte-d'Ivoire*, éd. Larousse International.

► Exercice 2. Compréhension globale

1. → Échange avec ton tuteur sur cette question.

Je mets de l'ordre dans les questions de compréhension ci-dessous avant d'y répondre.

2. 1^{er} → c; 2^e → f; 3^e → b; 4^e → a; 5^e → e; 6^e → d.

c. Le titre : Mère Chenille.

f. Il est placé avant le texte.

b. Mère Chenille, la première sœur, la seconde sœur, la troisième sœur et le frère des trois filles.

a. Je les reconnais grâce à leurs interventions, grâce à ce que le narrateur dit d'eux.

e. Mère Chenille.

d. Toute l'histoire tourne autour d'elle, elle a posé plus d'actes, elle constituait une menace pour les paisibles populations, etc.

► Exercice 3. Compréhension détaillée

→ Les verbes sont pour la plupart au passé simple, à l'imparfait, au plus-que-parfait et parfois au présent (lorsqu'ils parlent directement) de l'indicatif.

1. Réponses aux questions :

a. Le mot clé : mère Chenille;

b. À partir des « ... », des tirets (—);

c. 5;

d. Celui qui raconte/dit le récit;

e. Le narrateur.

2. b. → 1. Situation initiale;

d. → 2. Élément perturbateur;

a. → 3. Série d'actions;

c. → 4. Dénouement/situation finale.

3. à 6. Partage avec ton tuteur tes productions.

2.2.3 Entrée dans l'écriture (production écrite)

→ Partage cette production avec ton tuteur.

3. EXERCICES POUR LES APPRENANT(E)S

→ Partage les fruits de tes productions avec ton tuteur.

BILAN

- 1. Au cours de cette séquence, as-tu réussi à faire travailler tes apprenant(e)s sur la grammaire et le lexique suivant les démarches qui y sont proposées ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 2. Quel est l'intérêt de la séquence pour l'enseignant(e) ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 3. Quel est l'intérêt de la séquence pour les apprenant(e)s ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► 4. Comment utiliseras-tu ce que tu as appris ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► 5. Partage deux difficultés sur la grammaire et le lexique que tes apprenant(e)s rencontrent souvent et dis comment tu y remédies.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Belgique
partenaire du développement

