et de capacités cognitives que dans les différences de rapport au savoir, dans des différences de construction de sens de l'école et de ce qui s'y déroule, dans les différences de mobilisation qui en sont la conséquence ».
C'est dans cette perspective que s'inscrivent les phases et les modalités de mise en œuvre des séquences proposées.

Phase de rappel

Le rappel peut, selon les situations et selon le niveau de familiarisation des enfants avec les modalités de cette étape, s'effectuer sur une durée de 5 à 10 minutes.
Quoique fondamental, il n'est cependant pas mentionné dans les fiches parce qu'il se situe au début de chaque phase et peut prendre place plusieurs fois au cours d'une même séquence, selon le découpage qui en est effectué.

Le rappel constitue à plusieurs titres un élément important de la situation d'apprentissage :
- le retour sur les activités et apprentissages en favorise la mémorisation, ceci d'autant plus qu'il conduit progressivement les enfants à une mise en projet de rappel ;
- en permettant une nouvelle explicitation, différée, des activités et des apprentissages, il contribue à leur appropriation à un niveau supérieur de maîtrise ;
- grâce à l'établissement de liens explicites entre les différentes composantes et étapes d'un apprentissage donné, il fait émerger la cohérence entre les apprentissages successifs ;
- les enfants s'approprient progressivement la structure et les finalités didactiques d'une séquence. Ceci les conduit à une anticipation progressive des différents moments de l'apprentissage, chacun faisant alors immédiatement sens pour eux.

Le rappel constitue ainsi une phase fondamentale de l'apprentissage en même temps qu'il favorise l'appréhension de chaque situation scolaire sur un registre cognitif. Il engendre « chez l'élève des mobilisations qui entraînent sa mise en activité et non pas "seulement" la réalisation d'un certain nombre d'actes demandés par l'école et l'enseignant.[28] »

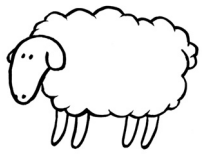
Si le rappel est important pour les enfants, il permet aussi à l'enseignant une évaluation du niveau d'appropriation des différentes compétences et une prise de conscience des difficultés particulières… Il conduit à leur prise en compte, immédiate si possible, différée en cas de besoin de préparation d'un support spécifique ou de prise de recul par rapport à la situation.

Phase 1 : Découverte et analyse de la situation (de 20 à 30 min)

Avant la séance, l'enseignant prépare le support de travail (il est conseillé de le photocopier au format A3, à partir des fichiers fournis dans le cd-rom). Il le présente aux élèves après le rappel et peut en théâtraliser la découverte afin de solliciter leur attention.
Les modalités de découverte et d'analyse de la situation sont présentées à partir de la séquence *Syllabe 3*.

28. *Ibid.*, p. 196.

■ Découverte silencieuse individuelle du support (3 min)

			
. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .
. . . . .	. . . . .	. . . . .	. . . . .
JET	JET	TAS	TAS
MOUTON	MOUTON	COCCINELLE	COCCINELLE

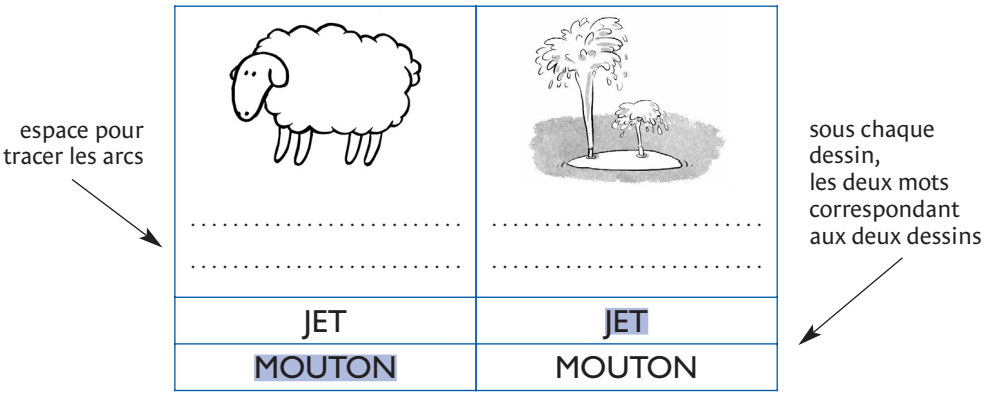
Remarque : dans un premier temps, les enfants ont tendance à prélever un détail et à vouloir immédiatement le verbaliser : l'enfant qui lève le doigt après avoir repéré un détail n'est plus en situation de recherche mais en situation d'attente d'être interrogé. L'interdiction de lever le doigt avant la fin de ce moment de découverte silencieuse favorise la poursuite individuelle de l'analyse du support et l'émission d'hypothèses sur les apprentissages visés.
Il est évident que l'acquisition par les enfants de cette posture intellectuelle s'inscrit dans la durée. Elle s'acquiert dans la phase d'analyse collective de la situation d'apprentissage, dans les interactions verbales entre enfants, entre les enfants et l'enseignant.

■ Analyse collective de la situation (10 min)

Cette analyse est un **temps fort de l'apprentissage** ; elle ne peut cependant excéder 15 minutes. En raison de sa dominante orale, pour être efficace et se dérouler dans les meilleures conditions, elle doit être conduite à un rythme soutenu. Les enfants doivent se sentir constamment impliqués, valorisés dans leurs recherches, leurs découvertes, leurs observations… et dans les verbalisations qu'ils en font, avec un étayage adapté et discret de l'enseignant.

Cette analyse collective consiste dans :

– **l'étude de l'organisation du support et des unités de base qui le composent.** On fait alors émerger la structure de chaque unité de base (domino, rangée…), en la délimitant, en l'extrayant…



Remarque : dans la première unité, un mot est surligné sous chaque dessin ; dans la seconde unité, aucun mot n'est surligné. Dans les deux unités, il y a un mot court et un mot long.
Le fait qu'il s'agisse bien du même mot écrit sous chaque dessin est vérifié avec les élèves, par une correspondance terme à terme entre les lettres de chacun des deux mots (épellation notamment).

- **l'analyse du contenu linguistique**. Il s'agit avant tout d'identifier les mots représentés par les dessins et de les désigner : un jet et non de l'eau pour le premier… La désignation peut prêter à ambiguïté. Il n'y a pas toujours consensus à ce niveau et, dans ce cas, l'enseignant indique le mot qui doit être retenu (sur la base de critères phonologiques).
- **l'émission d'hypothèses par rapport à la tâche prévue** et progressivement par rapport aux apprentissages visés.

La structure et le contenu du support (choix des mots notamment) doivent être aussi adéquats que possible aux apprentissages visés, d'où la nécessité de concevoir des situations d'apprentissage qui restreignent le nombre d'activités possibles et rendent quasi-évidents l'activité à réaliser et les objectifs visés.
La structure et le contenu de ce support permettent de faire l'hypothèse de la tâche à accomplir : surlignage du mot correspondant à chaque dessin. Cette hypothèse doit être validée.
Le rappel de la séquence précédente, effectué en début de séance, a permis d'évoquer la relation entre le nombre de syllabes d'un mot et sa longueur à l'oral et à l'écrit. La présence des pointillés induit le tracé des arcs qui conduit à la mise en relation du nombre d'arcs et de la longueur du mot écrit. Il valide l'hypothèse du surlignage du mot correspondant au dessin. Il s'agit donc, pour chaque unité, de trouver et de surligner celui des deux mots qui correspond au dessin sachant que le plus court est celui qui a le moins de syllabes…

■ Réalisation collective de l'activité (10 min)

Cette étape, bien préparée par l'étape précédente, ne dépasse pas 10 minutes.
La réalisation de l'activité conduit à une verbalisation en cours d'activité et en fin d'activité :

- **de l'activité à réaliser** : trouver celui des deux mots qui correspond au dessin et le surligner ;
- **de la procédure ou des procédures de réalisation** : tracer les arcs des syllabes des deux mots, les compter. Chercher le mot écrit qui correspond à chaque dessin sachant que le mot le plus court est celui qui a le moins de syllabes et que le mot le plus long est celui qui en a le plus.

Phase 2 : Appropriation (de 15 à 30 min)

La phase précédente a permis une analyse explicite du support et une analyse plus ou moins explicite des différentes composantes de la tâche à effectuer. Chacun s'est approprié cette analyse au niveau de maîtrise qui lui est accessible.
La phase d'appropriation permet de laisser à chaque enfant du temps pour s'approprier les différentes dimensions de la tâche, selon un parcours et un rythme personnels.
L'appropriation passe par des moments consacrés **au tâtonnement et à la manipulation**, en alternance avec des moments consacrés aux **échanges verbaux** relatifs à l'état de l'activité, aux difficultés rencontrées… Ces échanges s'effectuent au niveau du petit groupe et au niveau du groupe classe.
Ainsi conçue, en fonction de l'importance de la tâche, de son degré de complexité et des besoins des enfants, cette phase peut durer de 15 à 20 minutes ; 30 minutes avec la réalisation collective de la tâche.

Du tâtonnement à l'appropriation

Le tâtonnement permet une familiarisation avec les mots, des associations, des intuitions de critères d'association, l'accès à des procédures plus ou moins conscientes et plus ou moins pertinentes… Il autorise différents cheminements et s'oriente progressivement vers l'objectif visé qui sera atteint par appropriations successives.
Pour être efficace et conduire à **une réelle appropriation** de toutes les dimensions de la tâche, le tâtonnement doit cependant être ponctué d'échanges verbaux à l'intérieur des petits groupes et/ou au niveau du groupe classe.
Les interactions verbales sur les tâtonnements individuels permettent d'avancer en problématisant, en faisant émerger les différentes procédures de résolution, en permettant d'évaluer leur pertinence… Elles permettent en même temps à chacun d'enrichir la panoplie de ses stratégies d'apprentissage.
Chaque enfant s'approprie ainsi les divers éléments de la tâche à des niveaux différents de conscience, de plus en plus explicites au fur et à mesure de l'**alternance des phases de recherche et des phases d'échanges**.

La constitution des groupes et de leur fonctionnement

Dans la mesure où l'objectif est l'appropriation de la tâche, l'activité doit être réalisée en **petits groupes** afin que chacun puisse manipuler (tâtonnement) et prendre activement part à la réalisation de la tâche.
Dans cette démarche de recherche et de construction, seule la constitution de **groupes de niveaux évolutifs** permet la mise en situation de réelle recherche et favorise de véritables échanges entre pairs. L'étayage, quand il s'impose, passe nécessairement par l'enseignant puisque lui seul a les compétences pour l'assurer.

La réalisation collective de la tâche

Cette réalisation collective permet des échanges entre enfants ayant atteint différents niveaux de maîtrise de la tâche selon les groupes. Elle constitue à la fois **un moment de consolidation** et **un moment d'accès éventuel à un niveau de maîtrise supérieur et de plus en plus explicite** des différentes dimensions de la tâche.
Il est important, pour la réalisation de cette tâche, de veiller à faire intervenir chacun dans un domaine qui lui permettra d'exprimer ses compétences, fût-ce par exemple de laisser un enfant constituer le seul couple de mots dont il a la maîtrise, ceci afin de l'aider à développer une image de soi positive qui puisse ensuite s'exprimer dans différents domaines.

La formalisation de l'activité

Les interactions verbales autour de la réalisation collective de la tâche conduisent à **une synthèse structurée qui tend progressivement vers la formalisation de l'activité** selon des modalités explicitées dans ce chapitre, p. 41.
Cette formalisation, élaborée dans une interaction entre l'enseignant et les enfants, **permet à ces derniers de clairement identifier la tâche**. Elle prépare ainsi la phase suivante, la réalisation de la trace écrite pour laquelle elle prend valeur de consigne.

Phase 3 : Trace écrite

Les fonctions de la trace écrite

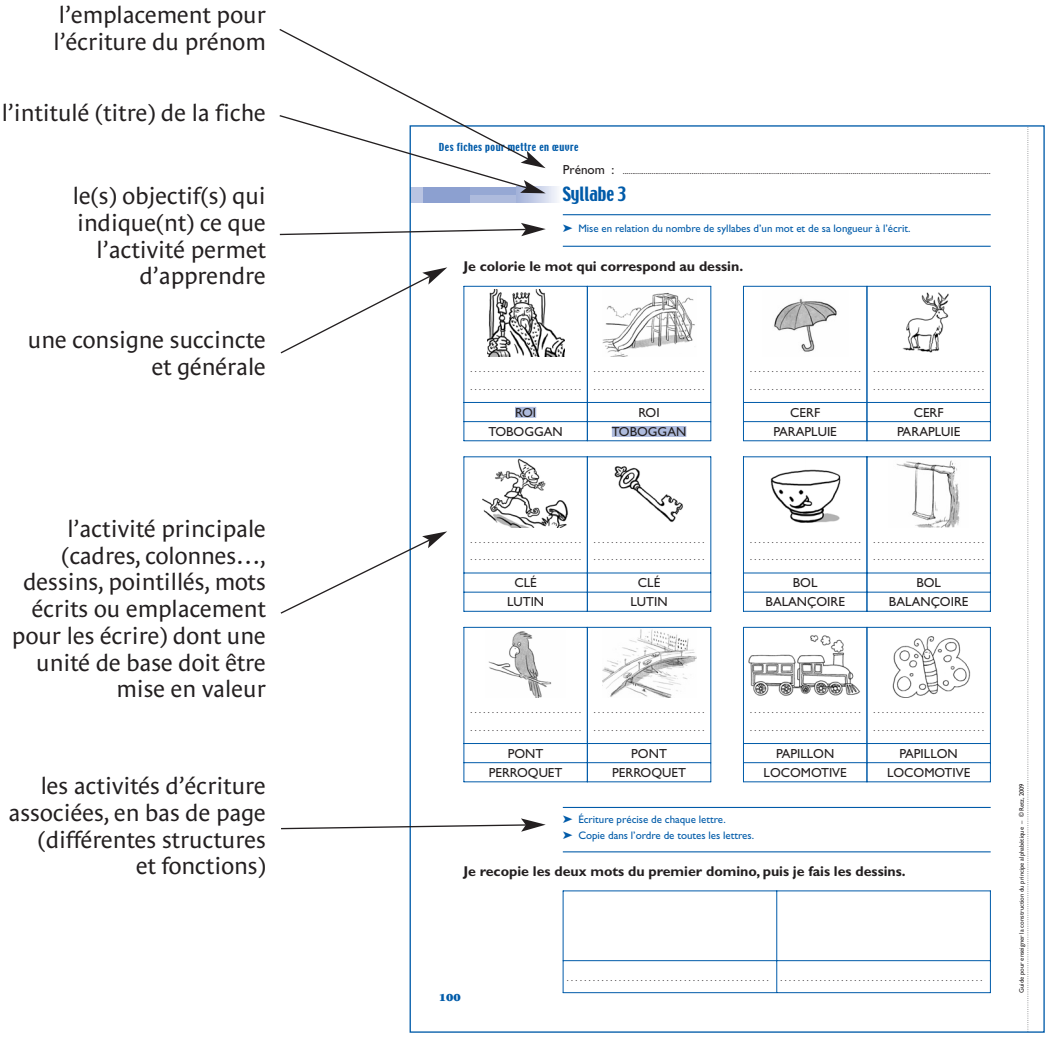
La trace écrite est importante en tant que :
- moment d'activité intellectuelle individuelle ;
- trace d'une activité intellectuelle individuelle ;
- trace d'une situation d'apprentissage (un support, des modalités d'apprentissage, un niveau de formalisation visuelle de l'activité) ;

– mémoire des activités et des apprentissages successifs qui permet de saisir la progression dans les activités et d'appréhender, en termes de situations d'apprentissage, les différentes étapes de la construction du principe alphabétique ;
– outil d'information des familles sur les activités et les apprentissages. La trace écrite étant le lien entre l'école et la famille, les enfants sont invités à expliquer à leurs parents l'activité avec leurs mots et à leur niveau d'appropriation. Cette trace est indispensable aux familles pour qu'elles puissent s'impliquer dans les apprentissages de leurs enfants.

La préparation à la trace écrite individuelle

Elle s'effectue au niveau du groupe classe, en deux temps qui consistent dans :
– **un rappel de la phase d'appropriation** qui permet un retour sur les dimensions de la tâche et conduit à une représentation précise de celle-ci ;
– **la présentation du support de l'activité individuelle au format A3 et son analyse** par les enfants. L'enseignant oriente cette analyse vers une entrée méthodique allant de la structure du support, qui donne une première information sur le type d'écrit (nature et fonction), à l'analyse de ses différents composants (blocs de textes, images, tableaux…).

Les différents blocs peuvent être mis en valeur sur le support collectif (encadrés, coloriés…) pour une meilleure visualisation. Leur nature et leur fonction sont, dans un premier temps, explicitées, ce qui permettra ensuite à l'élève de les repérer immédiatement et d'aller directement à l'information recherchée.



Les modalités de réalisation individuelle

L'accent est mis sur l'exigence de qualité tant dans le contenu que dans la forme.

Concernant le contenu, il est vivement souhaitable de limiter les erreurs, d'une part afin de ne pas décourager les enfants, d'autre part afin qu'un retour régulier sur les traces écrites puisse permettre une véritable appropriation des différentes phases de la construction du principe alphabétique.
À cet effet, il est important :
- de demander aux enfants de placer les images sans les coller et d'attendre l'évaluation avec l'enseignant ;
- d'assurer un étayage minimal auprès des enfants qui en ont besoin. Si l'étayage est important, le signaler discrètement sur la trace écrite sous une formulation de type « avec guidage ».

Concernant la forme, une exigence particulière de soin est indispensable.
- **Au niveau du découpage**[29] : découpage sur les traits. Un travail non soigné peut révéler un manque de maîtrise qui nécessite un retour, parfois très bref, sur des aspects techniques du découpage (moment qui se situe en dehors de cette situation d'apprentissage).
- **Au niveau du collage** : positionnement des images dans les cadres (à expliciter si nécessaire), dosage et répartition de la colle.
- **Au niveau de l'écriture** : respect de la forme des lettres, adaptation de leur taille à l'espace prévu pour l'écriture…
- **Au niveau de l'écriture du prénom** : il est écrit en haut de la fiche, dans des caractères adaptés au niveau de la classe et de chaque enfant. Les feuilles sont ensuite regroupées dans un cahier, un classeur, un « lutin ». Ainsi que le précisent les Programmes 2008[30], l'enseignant conduit progressivement chaque enfant vers l'écriture cursive de son prénom en fin de maternelle.

La réalisation collective de l'activité

Cette dernière étape permet un retour sur l'activité et les procédures en jeu dans sa réalisation. Elle se substitue à l'évaluation collective des productions individuelles qui risque parfois de conduire à une stigmatisation de celui qui a fait des erreurs plutôt qu'à un véritable retour sur l'activité.
Elle constitue une trace de l'activité qui sera conservée pour un retour éventuel sur certaines dimensions de cette activité (retour éventuel aux fiches *Syllabe 2* et *Syllabe 5* pour la lecture du tableau de la fiche *Syllabe 6*, par exemple).
Elle fournit un support visuel pour la phase suivante de formalisation.

Phase 4 : Formalisation et rappel (15 min)

La phase de formalisation peut, dans un premier temps au moins, durer jusqu'à 15 minutes, le temps pour les enfants de s'approprier progressivement, à un niveau de plus en plus explicite et à leur rythme, la notion même de formalisation.
L'enseignant doit progressivement conduire les enfants vers **l'évocation** et la **formalisation des apprentissages à un niveau supérieur de conceptualisation**.

Dans les modalités de construction du principe alphabétique proposées dans les séquences du chapitre 7, la conceptualisation renvoie à deux types de compétences relevant :
- du niveau de maîtrise, du plus implicite au plus explicite, des différentes dimensions du principe alphabétique ;
- du niveau d'abstraction de l'apprentissage conduisant progressivement à la généralisation sous forme de règle.

29. L'enseignant peut limiter la tâche au niveau du découpage en le prenant totalement ou partiellement (découpage préalable des images en bandes) en charge : un découpage non soigné ne permet pas un bon positionnement dans les cadres.
30. *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. hors série, n° 3, 19 juin 08, p. 14.