

ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

Avenue E. Mounier 100 – 1200 BRUXELLES

Programme

Français

1^e degré commun

1^{re} et 2^e communes

Humanités générales et technologiques

D/2005/7362/3/13

Ont participé à l'écriture de ce programme :

Chantal AL CHARIF

Chantal BALZAT

Sonia BONKOWSKI

Mimi DOOMS

Francis JUSSERET

Marie-Françoise MAUCLET

André PETRE

Jean-Luc VANSCHepDAEL

Merci aux enseignants qui nous ont fait part de leurs avis.

Vous recherchez des exemples de séquences, de parcours, de productions d'élèves...
Vous vous posez des questions sur l'évaluation, la coordination ou la planification...
Vous recherchez les informations relatives à l'actualité de votre discipline : concours, prix à destination des élèves, formations, programmes, outils édités...
Vous recherchez des suggestions de lecture pour vos élèves...
Vous souhaitez faire bénéficier autrui de votre savoir-faire...
Vous souhaitez communiquer avec le secteur...

Consultez www.segec.be/fesec/Secteurs/Francais

Ce texte applique les recommandations orthographiques du Conseil supérieur de la langue française

Informations : <http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/aparo/aparo.html>

Table des matières

Introduction	5
1. Préambule	5
1.1. Statut et rôle du programme	5
1.2. Pourquoi une réécriture du programme ?	5
1.3. Un programme / outil sous la forme de fiches	5
1.4. Un programme accompagné d'un guide pratique	6
1.5. Finalités de l'enseignement du français	6
1.6. Buts du cours de français au 1 ^{er} degré	7
2. Mode d'emploi :	9
2.1. Modes d'utilisation du programme	9
2.2. Modes de lecture et d'utilisation des fiches	9
2.3. Synthèse des prescrits pour l'élève	11
2.4. Articulation du programme 1 ^{er} degré aux programmes du 2 ^e degré	12
3. Principes méthodologiques :	13
3.1. La séquence	13
3.2. Le parcours	16
3.3. L'évaluation des compétences	18
3.4. Le programme en contexte multiculturel ou multilingue	21
Fiches/Compétences	23
Fiche 1 Lire des textes littéraires pour se construire, découvrir le monde et partager sa lecture	25
Fiche 2 Lire des référentiels et des consignes pour apprendre et agir	31
Fiche 3 Lire et écrire des textes argumentatifs pour convaincre	37
Fiche 4 Ecrire des textes littéraires pour se dire, imaginer et créer	43
Fiche 5 Interroger la langue pour mieux la maîtriser	49
Fiche 6 Ecouter et dire des textes littéraires pour partager sa lecture grâce aux ressources expressives de l'oralité	55
Fiche 7 S'écouter et se parler dans le cadre scolaire et social	61
Synthèse des apprentissages de langue	67
Lexique	71

INTRODUCTION

1. Préambule

1.1. Statut et rôle du programme

Le décret *Mission* du 24 juillet 1997 définit un programme comme « un référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement ». Le programme doit proposer la mise en œuvre des *Socles de compétences*. Son approbation par la Commission des programmes et par le ministre confirme que, correctement mis en œuvre, ils permettent d'acquérir les compétences fixées par le référentiel des Socles. Le programme s'impose donc pour les professeurs du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire catholique, puisqu'il s'inscrit dans la logique décrétole des compétences à atteindre et qu'il explicite les visées éducatives et pédagogiques du réseau.

1.2. Pourquoi une réécriture du programme ?

Des raisons historiques

Le programme de français du 1^{er} degré d'observation est paru en 1994, soit avant les référentiels de compétences. Sa réédition en 2000 s'est limitée à quelques ajouts et réajustements, conformément aux *Socles de compétences* approuvés par le Parlement de la Communauté en 1999. Dans l'intervalle, c'étaient les six programmes des 2^e et 3^e degrés de transition et de qualification qui, plus anciens et moins adaptés aux compétences, devaient être revus et corrigés pour satisfaire à l'obligation légale des *Référentiels de compétences terminales et savoirs communs*. La réécriture du programme du 1^{er} degré, pour tardive qu'elle soit, aura bénéficié de l'expérience des autres nouveaux programmes.

Des raisons pédagogiques

La réécriture du programme vise à :

- rencontrer une attente légitime d'harmonisation et de coordination en installant une progression claire et cohérente entre les degrés et en adaptant une présentation analogue à tous les autres programmes
- clarifier les objectifs d'apprentissage prioritaires du 1^{er} degré, au demeurant fort nombreux dans les précédentes versions du programme
- faciliter l'utilisation du programme en offrant une présentation plus intégrée.

1.3. Un programme écrit sous la forme de fiches

La formulation des objectifs en termes de **compétences** au nombre limité permet d'identifier clairement ce qui est attendu concrètement des élèves. Par *compétence*, on entend ici un ensemble de tâches donnant lieu à des productions langagières évaluables et nécessitant la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoirs et savoir-faire).

Les compétences retenues sont présentées sous la forme de **fiches** intégrant différentes informations nécessaires à leur mise en œuvre dans les classes : tâches et prescrit, apprentissages (ou ressources) à développer, pistes d'activités d'apprentissage, conseils méthodologiques... Le *Mode de lecture et d'utilisation des fiches* explique le sens de chaque cadre des fiches en comparaison avec le programme de 1994-2000.

Les contenus du programme de 1994-2000 demeurent pour une large part inchangés mais sont réorganisés. Les orientations méthodologiques de l'ancien programme gardent leur actualité. Elles sont désormais, à quelques nuances près, communes aux trois degrés.

1.4. Un programme accompagné d'un guide pratique

On trouvera dans le *Guide pratique* un exemple de séquence pour chaque fiche, des outils pour l'évaluation à valeur formative ou à valeur certificative, des mises au point théoriques, des suggestions de lectures des élèves, des pistes pour choisir les lectures ou les apprentissages de langue ... Le texte du programme opère des renvois fréquents au Guide pratique.

1.5. Finalités de l'enseignement du français

Le Parlement a formulé¹ les attentes de la société à l'égard de l'école en précisant quatre objectifs majeurs :

- « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

Le cours de français, cours de langue, de communication et de culture, souscrit à ces quatre finalités et prétend pouvoir largement y contribuer.

La langue constitue l'accès à l'exercice de la raison et de la communication. De même, elle contribue à la construction de l'identité. Sa maîtrise favorise grandement la réussite scolaire, l'insertion socioprofessionnelle et l'émancipation sociale.

La communication permet l'expression de soi et les échanges avec les autres. Sa maîtrise favorise la socialisation, la participation démocratique, l'échange interculturel et l'exercice de l'esprit critique.

Culture et littérature permettent la découverte de soi, de l'Autre et du monde par les voies de l'imaginaire ou de la création. Leurs explorations forment un sentiment d'appartenance à une collectivité et à une histoire et favorisent un développement multidimensionnel de la personne.

1.6. Buts du cours de français au 1^{er} degré

Pour atteindre ces finalités, le cours de français se fixe pour buts au 1^{er} degré l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'oralité dans plusieurs dimensions.

Un apprentissage pluriel de la lecture :

- la lecture « plaisir » ou la lecture « littéraire » de textes narratifs et poétiques (► fiche 1)
- la lecture « utile » ou la lecture de textes informatifs (référentiels) et injonctifs (consignes) (► fiche 2)
- la lecture « critique » ou la lecture de textes argumentatifs (► fiche 3)

Un apprentissage pluriel de l'écriture :

- l'écriture « plaisir » ou l'écriture « littéraire » de textes narratifs et poétiques (► fiche 4)
- l'écriture « communicationnelle et persuasive » ou l'écriture de textes argumentatifs (► fiche 3)
- l'écriture « pour apprendre » ou la rédaction de savoirs de langue (► fiche 5)

Un apprentissage pluriel de l'oralité :

- l'écoute et la parole « plaisir » ou l'expression orale de textes littéraires (► fiche 6)
- l'écoute et la parole « utiles » ou l'oralité communicationnelle requise par la vie scolaire (► fiche 7)

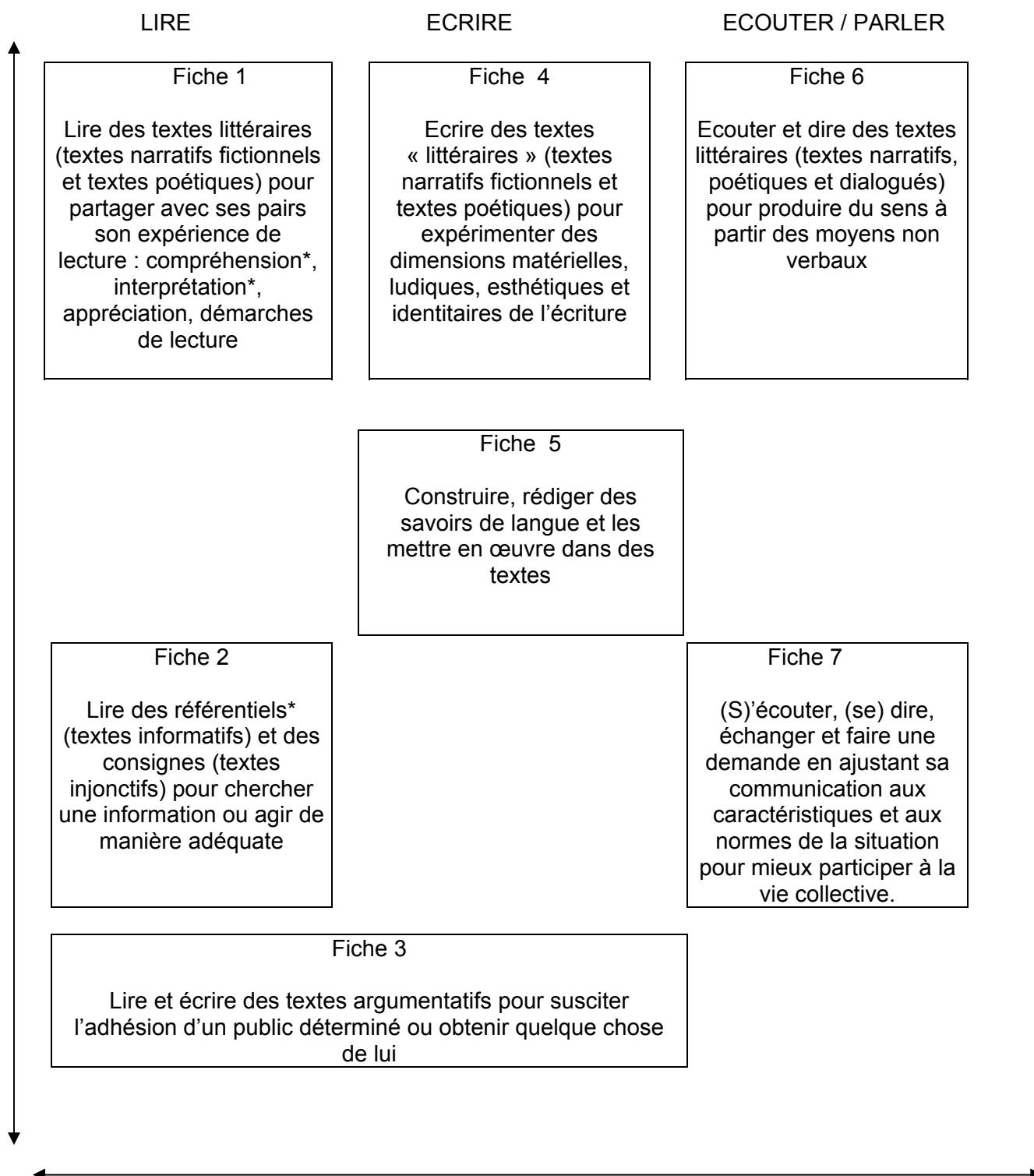
Un apprentissage des règles et des normes de la langue dans trois dimensions :

- l'apprentissage explicite des règles et des normes de la langue à travers les compétences communicationnelles² (► fiches 1 à 7)
- la réflexion sur la langue : les fonctions, les usages, les paramètres de variation des normes de la langue (► fiche 5)
- une attitude double face aux normes et aux règles : le respect (► fiches 2, 3 ou 7 par exemple) ou le double jeu de la soumission-distanciation (► fiches 1, 4, 6) autorisé par la création littéraire. Créer, c'est paradoxalement à la fois maîtriser des normes et s'en écarter.

On trouvera, au terme des fiches-compétences, une synthèse des apprentissages de langue retenus par le programme.

² Toutes les fiches peuvent donner lieu à l'apprentissage et à la mise en œuvre de savoirs de langue. La fiche 5 permet leur construction et leur formalisation ; les fiches 3, voire 4, davantage orientées vers la communication justifient pleinement l'attention portée au respect des codes et des normes.

Tableau des fiches compétences



2. Mode d'emploi

2.1. Modes d'utilisation du programme

Le rôle d'un programme est de définir « un référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques » (Décret « Missions »). Les informations données par le programme n'ont pas toutes le même statut ni le même rôle. Certaines définissent le contenu prescrit, d'autres offrent des pistes pour faciliter sa compréhension ou sa mise en œuvre. Le programme entend ainsi offrir différents modes d'utilisation ou de lecture en fonction des informations recherchées. Un symbole définit la fonction et le statut de chaque cadre des fiches :



Quoi ?
Contenus prescrits



Pourquoi ?
Pistes pour la réflexion



Comment ?
Pistes pratiques

2.2. Mode de lecture et d'utilisation des fiches

Le contenu et la fonction de chaque cadre sont expliqués ci-après. Des commentaires en italiques établissent une comparaison avec le programme de 1994-2000.

Objectif communicationnel et finalités



Ce cadre précise l'axe communicationnel, prioritaire de l'apprentissage.

Pourquoi cette compétence ?



Absent du programme de 94/2000, ce cadre motive les choix notamment sur le plan pédagogique.

Compétence



Ce cadre formule la compétence à certifier en termes de tâches à effectuer donnant lieu à des productions langagières évaluables.

Le programme de 94/2000 identifiait quatre grandes compétences générales (« lire, écrire, écouter, parler »), chacune composée de sept compétences particulières (« orienter sa lecture en fonction de la situation de communication, élaborer des significations » etc.).

La compétence est ici définie en fonction d'un ensemble de tâches proches qui nécessitent à peu près les mêmes ressources. Il existe en effet non pas une mais plusieurs formes de lecture, d'écriture et d'oralité en fonction des genres utilisés, des intentions poursuivies et des ressources mobilisées. La lecture d'un texte littéraire et la recherche d'informations dans un référentiel ne sont pas des compétences totalement équivalentes nécessitant les mêmes savoirs et savoir-faire. Qui maîtrise l'une ne maîtrise d'ailleurs pas automatiquement l'autre.

Tâches et prescrit



Ce cadre précise les tâches à réaliser et les objets à produire. Ces objets renvoient à des genres écrits ou oraux courants dans les pratiques scolaires ou sociales. En lecture et en écoute, il convient de distinguer les objets à lire des médiations* qui permettent l'expression de la lecture ou de l'écoute et son évaluation.

Plusieurs objets, différents mais proches, sont proposés au **choix** de l'enseignant pour peu que ce choix s'effectue en respectant le **prescrit minimal** exprimé dans la durée du degré. Le prescrit délimite les objets minimaux et incontournables sur lesquels fonder une évaluation de la compétence.

Les tâches et les objets correspondent à certaines « activités fonctionnelles » du programme de 94/2000. Les médiations, absentes du programme de 94/2000, renvoient à certaines activités fonctionnelles des axes écrire et parler. Le programme de 94/2000 ne donnait pas de précisions sur un nombre précis de productions.

Articulations avec d'autres fiches



Ce cadre précise les articulations à privilégier entre différentes fiches afin d'éviter le cloisonnement et de faciliter l'élaboration de parcours. Il permet également de **diminuer quantitativement** le prescrit en termes de productions à faire réaliser aux élèves. Certains objets ou médiations* proposés peuvent en effet être communs à deux fiches.

Ce nouveau cadre facilite l'articulation des compétences à laquelle invitait le programme de 94/2000.

Apprentissages à mobiliser ou à développer



Ce cadre définit les apprentissages (savoirs et savoir-faire) susceptibles d'être mobilisés par la mise en œuvre de la compétence et nécessaires à la réalisation des tâches. Ils sont décrits sur la page de droite en regard du cadre des tâches et des prescrits.

L'ordre de présentation des apprentissages ne constitue pas nécessairement un itinéraire méthodologique à suivre pas à pas.

Il revient également au professeur de **déterminer quels apprentissages mettre en place** en fonction des objets choisis et des besoins rencontrés chez les élèves. Il va de soi que les apprentissages **ne doivent pas tous être ni mobilisés, ni vérifiés**. S'ils sont ainsi détaillés, c'est pour mieux faire percevoir les apprentissages liés à la tâche et aux objets proposés et ainsi faciliter l'organisation d'activités de structuration.

Les apprentissages à développer correspondent aux « compétences particulières » (de lecture, d'écriture...) du programme de 94/2000 et des Socles de compétences, mais ils sont ici mieux articulés à la compétence retenue.

Pistes d'activités pour les apprentissages



Ce cadre propose des activités pour structurer les apprentissages du cadre précédent. Proposées au choix de l'enseignant, ces activités offrent un **cadre de sélection** où puiser des idées.

Les pistes d'activités correspondent aux « activités de structuration » du programme de 94/2000 mais elles sont ici limitées et articulées à la compétence retenue.

Conseils méthodologiques



Ce cadre propose quelques conseils méthodologiques à même de faciliter le travail de l'enseignant. Ils seront illustrés dans le *Guide pratique*.

2.3. Synthèse des prescrits pour l'élève ↓

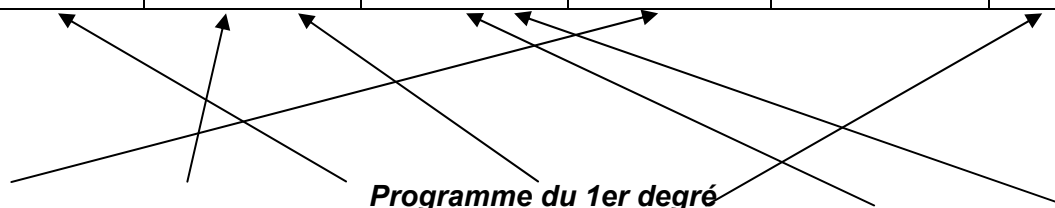
Le tableau suivant reprend les prescrits qui sont formulés dans le troisième cadre des fiches. Il précise ainsi sur quoi fonder l'évaluation (► 3. *Principes méthodologiques*). Le prescrit des productions est exprimé dans la durée du degré.

Fiche n°	Prescrit	Page
1. Lire des textes littéraires pour se construire, découvrir le monde et partager sa lecture	Objets à lire : six récits fictionnels dont au moins 3 romans et six textes poétiques accompagnés chacun d'une médiation*	26
	Objets à produire : au moins trois médiations* différentes par catégorie (médiations à dominante communicationnelle / médiations à dominante créative) dont le compte rendu critique de lecture*	
2. Lire des référentiels et des consignes pour apprendre et agir	Objets à lire : un genre de référentiels scolaires, un genre de référentiels sociaux, un genre de consignes scolaires et un genre de consignes sociales	32
	Objet à produire : une médiation* au choix pour chaque objet dont une faisant appel à l'action	
3. Lire et écrire pour convaincre	Objets à produire : trois genres dont la lettre et le compte rendu critique de lecture*	38
4. Ecrire des textes littéraires pour se dire, imaginer et créer	Objets à produire : un florilège de textes travaillé dans sa matérialité et contenant au moins 6 productions différentes choisies parmi celles produites	44
5. Interroger la langue pour mieux la maîtriser	Objets à produire : répéter au moins 8 fois la démarche (observer des phénomènes langagiers, émettre et vérifier des hypothèses, rédiger les savoirs construits et les mettre en oeuvre dans les textes) sur des savoirs linguistiques jugés prioritaires parmi ceux proposés dans le cadre des apprentissages	50
6. Ecouter et dire des textes littéraires pour partager sa lecture grâce aux ressources expressives de l'oralité	Objets à produire : la lecture à voix haute et un autre genre oral au choix (déclamation ou jeu)	56
7. S'écouter et se parler dans le cadre scolaire et social	Objets à produire : - Ecouter : manifester des signes non-verbaux d'écoute durant la communication ; rendre compte de son écoute après la communication par des signes verbaux ou par une médiation* - Parler : un genre de prise de parole individuelle, un genre d'échange entre pairs et un genre d'échange avec un adulte	62

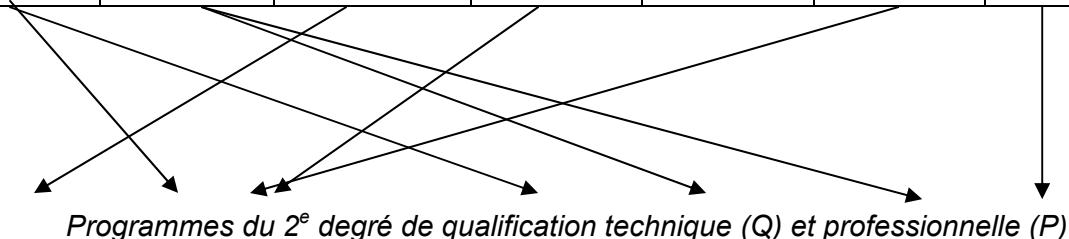
2.4. Articulation du programme du 1^{er} degré aux programmes du 2^e degré

Programme du 2^e degré de transition générale et technique

Fiche 1	Fiche 2	Fiche 3	Fiche 4	Fiche 5	Fiche 6
Lire et écrire le texte argumenté	Réécrire un texte source : - raccourcir - rendre compte - développer - imiter	Parler et écouter dans un échange à deux : - entretien - interview - enquête	Lire des textes littéraires : - récit - poésie - théâtre	Lire le document audiovisuel	Construire une réflexion sur la langue



Fiche 1	Fiche 2	Fiche 3	Fiche 4	Fiche 5	Fiche 6	Fiche 7
Lire des textes littéraires	Lire des référentiels et des consignes	Lire et écrire des textes argumentatifs pour convaincre	Ecrire des textes littéraires	Interroger la langue pour mieux la maîtriser	Ecouter et dire des textes littéraires	S'écouter et se parler dans le cadre scolaire et social



Fiche 1 Q	Fiche 1 P	Fiche 2 Q Fiche 3 P	Fiche 3 Q	Fiche 4 Q	Fiche 4 P	Fiche 5 Q Fiche 2 P
Lire et écrire le texte argumenté	Lire-écrire, écouter et parler pour découvrir les ressources expressives de la langue	Lire le document audio/scripto /visuel et multimédia	Lire des textes littéraires : - récit - poésie - théâtre	Lire et réécrire un texte source : - résumer - rendre compte	Lire-écouter et écrire un texte technique	Parler et écouter dans un échange à deux : - conversation - entretien - interview

3. Principes méthodologiques ↓

La méthodologie du travail en séquences et en parcours s'avère particulièrement fructueuse pour l'apprentissage de compétences. Elle sera donc privilégiée.

3.1. La séquence

Définition

La séquence est une suite coordonnée d'activités centrées sur l'apprentissage d'une compétence et d'un genre textuel ou communicationnel.

Elle gagne à être intégrée dans un ensemble plus vaste qu'elle contribue à construire : le parcours.

Principe de construction

La séquence vise des objectifs limités et évaluables et articule différents moments : la pratique, l'analyse et le réinvestissement.

- La pratique

La mise en situation

La mise en situation a pour fonction de donner sens aux apprentissages.

Elle peut être un projet, une tâche précise ou une question problème construite par le professeur ou rencontrée par les élèves. Il n'est, en effet, pas toujours nécessaire pour le professeur de construire des situations qui pourraient parfois sembler artificielles aux élèves. Les questionnements des élèves, les difficultés rencontrées par ceux-ci ou les multiples faits et opportunités de la vie scolaire offrent bien des occasions qui, loin de parasiter le travail scolaire, peuvent lui donner sens.

La production

La mise en situation prépare la réalisation d'une première production. Celle-ci est une première tentative de résolution de la question ou de la tâche. Elle peut, à la différence de la production finale, être réalisée de manière simplifiée ou partielle.

La mise en situation et la production sont essentielles parce qu'elles installent les élèves au cœur même du processus d'apprentissage. Apprendre, ce n'est pas faire ce que l'on sait déjà ou refaire à l'identique. La mise en situation et la production doivent permettre à l'élève de prendre conscience de l'insuffisance ou de l'inadéquation de son savoir en le confrontant à un obstacle qu'il ne peut franchir, à une tâche qu'il ne peut réaliser sans un accroissement ou réajustement de son savoir. Ce faisant, elles sont motivantes pour l'élève puisqu'il ne s'agit pas seulement d'apprendre pour apprendre, mais d'apprendre en vue d'une intention précise.

Mise en situation et production sont particulièrement fructueuses en début de parcours pour lui donner signification et direction.

- L'analyse

L'observation des premières productions (évaluation diagnostique) oriente le choix des ateliers de structuration. Ceux-ci permettent aux élèves de prendre conscience des diverses dimensions de la tâche, de les observer, de les analyser et de les exercer. C'est l'occasion, pour les élèves, d'enrichir leurs connaissances, de s'approprier de nouvelles ressources, d'exercer tel savoir-faire particulier par des exercices de systématisation ou de remédiation.

S'il s'agit ici d'exprimer les objectifs d'apprentissage en termes d'obstacles franchissables, il va sans dire que chaque élève ne rencontre pas nécessairement les mêmes obstacles, ne

mobilise pas absolument les mêmes ressources ou n'emprunte pas les mêmes voies pour résoudre ses difficultés. Une attention à la diversité des modes d'apprentissage particuliers s'impose donc à certains stades. Loin de constituer un obstacle, la prise de conscience de cette diversité constitue un enrichissement pour les élèves.

Il convient également d'articuler les activités de structuration à la production pour éviter de confier à l'élève le soin d'établir seul les ponts et les transferts entre la production à réussir (réinvestissement) et les apprentissages opérés dans les activités de structuration. Néanmoins, il est judicieux de ne pas limiter tous les apprentissages à la seule réalisation de la production, aux seuls savoir-faire techniques, et de prévoir des moments de structuration indépendants où l'on réfléchit, par exemple, sur la langue, la culture pour elle-même.

- **Le réinvestissement**

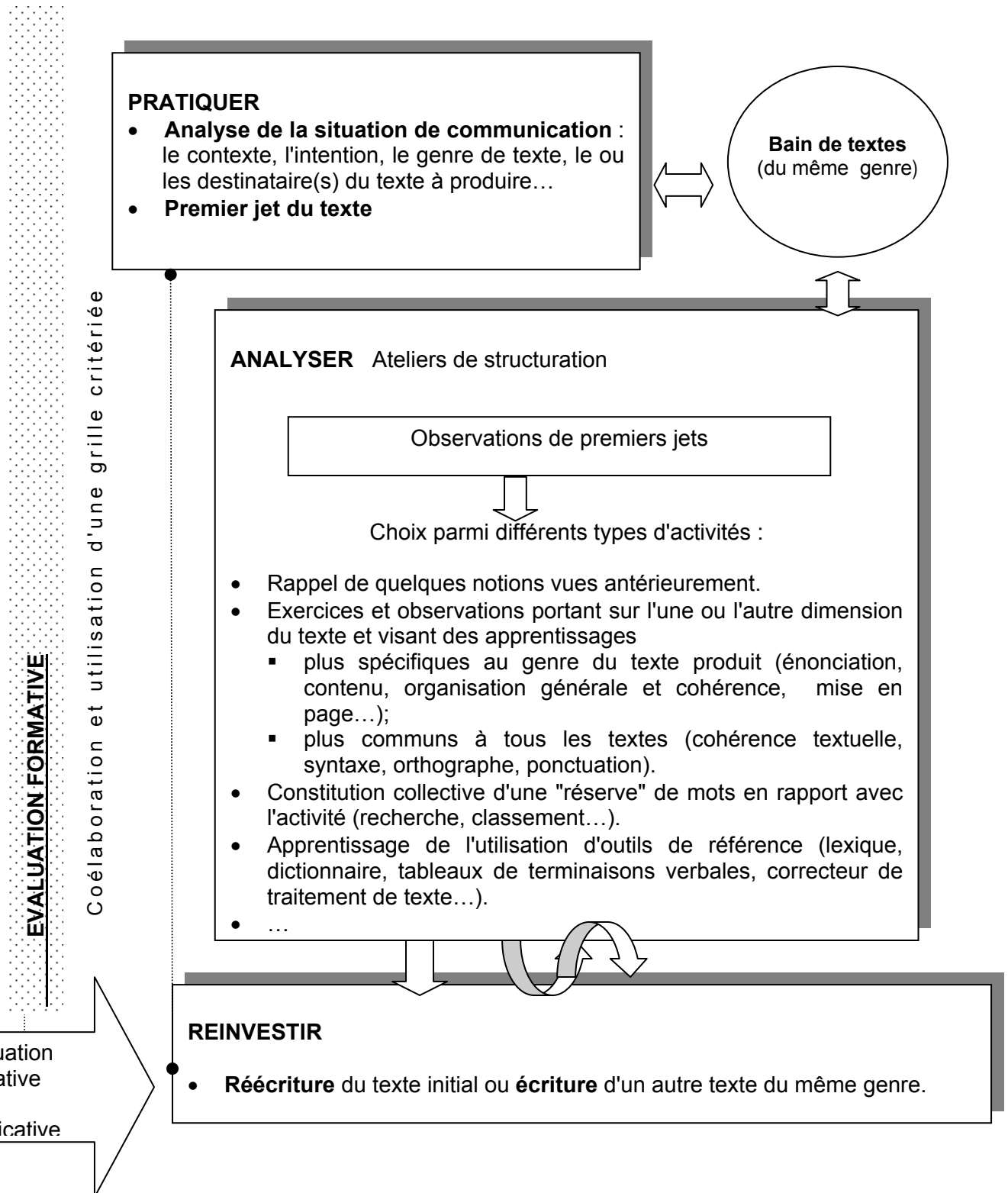
Les ateliers de structuration débouchent sur une production orale ou écrite qui est le véritable lieu d'intégration des savoirs construits et exercés. Ces productions renvoient aux genres oraux ou écrits (objets à produire) proposés dans le cadre « Tâches et prescrit » des fiches.

La séquence suit donc un mouvement allant de la contextualisation de la tâche (pratiquer) à sa décontextualisation (analyser) pour en revenir à nouveau à une contextualisation (réinvestir).

On trouvera dans le *Guide pratique* divers exemples de séquences.

Schéma d'une séquence d'écriture

Mise en situation : une situation de communication, réelle ou fictive, qui donne sens à l'activité d'écriture. On écrit pour s'exprimer, raconter, échanger, informer, expliquer, faire agir, garder des traces, argumenter, structurer sa pensée, ...



3.2. Le parcours

Définition

Le parcours est un ensemble de séquences d'apprentissage qui s'articulent les unes aux autres pour construire du sens.

Si l'ordre de présentation du programme peut induire un mode de travail successif, fiche par fiche, il n'est pas envisageable de traiter les apprentissages réalisés au sein de chaque fiche comme des ensembles clos, indépendants les uns des autres. Quels liens un élève peut-il faire entre la lecture d'un récit, la recherche d'information dans un référentiel, l'écriture d'une lettre ou d'une règle grammaticale..., si la continuité et la complémentarité des apprentissages ne sont pas mises en évidence ?

Principes de construction

Le parcours peut s'organiser autour d'un projet disciplinaire ou interdisciplinaire mais aussi au fil des questions rencontrées au cours de l'apprentissage.

Plusieurs modes d'articulation des séquences peuvent être privilégiés :

- Autour d'un projet de classe ou d'école

Exemple 1 : dans le cadre de l'organisation d'une activité extérieure (visite, spectacle, un voyage...) ou d'une action (campagne de sensibilisation, exposition...), les élèves doivent opérer des recherches (► fiche 2 : consultation de référentiels) et prendre des contacts oraux ou écrits avec la Direction ou avec d'autres adultes (► fiche 3 : lettre de demande ; ► fiche 7 : demande à un adulte). S'il s'agit d'une action, on pourra en assurer la promotion (► fiches 3 : lettre, carton, affiche).

Exemple 2 : dans le cadre de la participation de la classe au prix *Farniente*, les élèves lisent un premier livre de la sélection proposée (► fiche 1). Cette première lecture débouche sur une lecture à voix haute d'un extrait (► fiches 1 et 6). Après la lecture d'une deuxième livre, ils rédigent un avis critique de lecture (► fiche 3). Celui-ci donne lieu à une activité d'apprentissage de la langue rencontrée dans l'activité d'écriture de l'avis argumenté (► fiche 5). Au terme de ce parcours, les élèves élisent leurs livres préférés. Leurs productions sont présentées lors de la journée festive de remise de prix aux lauréats.

- Au fil des questions ou difficultés rencontrées

Exemple 1 : dans le cadre de leur vie scolaire, les élèves ont effectué une demande orale (d'autorisation, de renseignements techniques...). Leur démarche a abouti à un refus qu'ils acceptent difficilement mais qui s'explique par le non-respect des rôles sociaux et de certaines normes sociales et langagières. Le professeur peut profiter de l'occasion pour aider ses élèves à prendre davantage en compte le destinataire, à soigner la relation (► fiche 7), les initier aux caractéristiques de la demande écrite (► fiche 3) et à des paramètres (canal, destinataire...) de variation des normes (► fiche 5).

Exemple 2 : dans un travail ou une évaluation, les élèves ont fait des erreurs faute d'avoir bien lu et compris les consignes. C'est l'occasion pour le professeur de français de développer la compétence à lire les consignes (► fiche 2) et de construire et formaliser certains savoirs de langue mal maîtrisés (► fiche 5).

Remarques

Il n'est ni nécessaire, ni souhaitable de vouloir traverser toutes les fiches dans un parcours. Au contraire, il y a lieu de limiter à une ou deux les compétences qui sont objets d'apprentissage et d'une évaluation à valeur certificative au terme du parcours. Ceci afin d'éviter la dispersion et les longueurs peu garantes d'une réelle maîtrise et d'une motivation durable. Ceci n'exclut nullement la convocation, dans certaines activités, d'autres compétences ayant déjà été travaillées dans le cadre d'autres parcours.

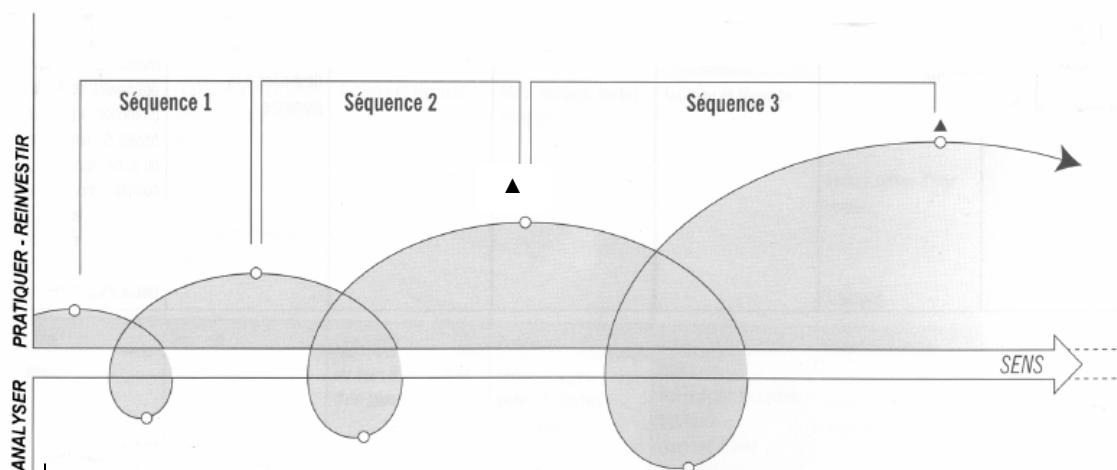
En d'autres termes

Pratiquer

Faire lire ou écrire ou écouter et parler les élèves dans des situations qui orientent et motivent l'apprentissage.

Réinvestir

Refaire pratiquer³ pour vérifier et intégrer les apprentissages opérés durant l'analyse



Analyser

Observer la pratique, conceptualiser, enrichir les connaissances, systématiser, remédier...

Lieux possibles pour :
l'évaluation à valeur formative : ○
l'évaluation à valeur certificative : ▲

³ Dans le cas de l'articulation de deux séquences, la pratique initiale de la seconde séquence peut se confondre avec le réinvestissement de la première séquence (pratiquer 2 = réinvestir 1).

3.3. L'évaluation

Définitions

On peut répartir l'ensemble des pratiques et des outils d'évaluation en deux catégories suivant l'intention recherchée : l'évaluation à valeur formative, l'évaluation à valeur certificative.

Statut	Evaluation à valeur formative	Evaluation à valeur certificative
Fonction <i>Pour quoi?</i>	Pédagogique Prospective : faciliter l'apprentissage et le réguler L'erreur fait partie du processus d'apprentissage	Sociale Rétrospective : faire le bilan, vérifier la maîtrise ou non par rapport à des normes L'erreur est sanctionnée
Destinataires <i>Pour qui?</i>	Elève et professeur	Société (élève, parents, attestation légale)
Acteurs <i>Avec qui?</i>	Professeur (rôle d'entraîneur bienveillant) Elève (coévaluation, auto-évaluation)	Professeur (rôle de juge impartial)
Champ de l'évaluation <i>Quoi?</i>	Savoirs et/ou savoir-faire particuliers Tâche complexe mobilisant différents savoirs et savoir-faire et débouchant sur une production ⁴	Tâche complexe mobilisant différents savoirs et savoir-faire et débouchant sur une production
Moment de l'évaluation <i>Quand?</i>	En période d'apprentissage (pendant la séquence : durant la pratique initiale, l'analyse-structuration ou le réinvestissement)	<u>Au terme</u> d'une période d'apprentissage (séquence ou parcours) et éventuellement dans le cadre d'une session d'examens

Comment évaluer une compétence ?

Une compétence est une « aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (Décret *Missions*, art. 5).

Evaluer une compétence revient à vérifier si l'élève peut accomplir les tâches relatives à la compétence évaluée. C'est donc la *production* (objets à produire du cadre *Tâches et prescrit* des fiches) découlant de la tâche qu'il s'agit d'évaluer. La production manifeste le degré de maîtrise ou non de la compétence, l'intégration ou non des savoirs et savoir-faire mobilisés (cadre des *Apprentissages à développer*).

Les tâches à effectuer lors de l'évaluation à valeur certificative doivent porter sur de nouveaux textes particuliers à lire ou à produire. Si les tâches sont tout à fait identiques à celles effectuées antérieurement, on ne mesure que la compétence à restituer, autrement dit un « savoir-refaire ».

Les tâches à évaluer doivent cependant appartenir à la même famille de tâches et déboucher sur des productions appartenant au même genre de texte que celles effectuées en cours d'apprentissage. Elles doivent impliquer les mêmes savoirs et savoir-faire, sinon ce n'est plus la même compétence que l'on évalue⁵.

Durant l'apprentissage, il est nécessaire d'aider l'élève à structurer et à mémoriser les savoirs, à appliquer les savoir-faire dans des exercices de structuration. Il n'existe, en effet, pas de réelle compétence sans une bonne maîtrise des ressources à mobiliser. Mais la seule addition des savoirs et savoir-faire ne garantit pas non plus la compétence.

Il va de soi que les élèves ne peuvent jamais être confrontés pour la première fois à une nouvelle tâche complexe dans le cadre d'une évaluation à valeur certificative.

Les productions à valeur certificative seront réalisées en classe pour des raisons de justice sociale.

Porter une appréciation sur une compétence d'un élève, c'est placer celui-ci devant une tâche complexe donnant lieu à une production. C'est à partir de l'appréciation qu'il attribue à la performance de l'élève que le professeur infère⁶ une appréciation sur la compétence de l'élève. Ceci nécessite de faire preuve de clarté dans l'élaboration et la communication des situations et des critères d'évaluation censés manifester la compétence. Ceci appelle également la prudence de l'évaluateur. Inférer la maîtrise ou non d'une compétence à partir d'une seule production, c'est courir le risque de la généralisation. Déclarer un élève « incompétent » en lecture, en écriture...peut blesser gravement la personne et nuire à sa motivation. Mieux vaut donc dans la communication de l'évaluation faire uniquement référence à la tâche demandée et s'en tenir à des indices observables dans la production.

On trouvera dans le *Guide pratique* des pistes et des exemples concrets propres à faciliter la mise en œuvre de l'évaluation :

- des outils à valeur formative pour questionner les représentations et les pratiques de lecture-écriture des élèves,
- des outils à valeur formative pour favoriser la réflexion des élèves sur leurs démarches,
- des outils à valeur formative et /ou certificative pour évaluer les productions des élèves.

⁵ Exemple pour la fiche compétence 1 : si les élèves ont été initiés à la lecture de récits de fiction, il ne s'en suit pas qu'ils pourront automatiquement lire des textes poétiques. Ces derniers impliquent effectivement certains savoirs et savoir-faire différents de ceux du récit de fiction. De même, si les élèves ont été initiés à exprimer leur lecture via la médiation* d'un échange oral entre lecteurs ou via des justifications de réponses à des questions, il ne s'en suit pas qu'ils pourront pour autant rédiger un avis critique de lecture ou un conseil de lecture. Ces dernières médiations impliquent également des apprentissages différents.

⁶ Nous n'avons pas directement accès aux compétences de l'élève. Nous ne pouvons que mesurer dans les performances des comportements révélateurs de compétences.

Comment décider de la réussite ?

Il y a lieu de ne pas confondre l'évaluation à *valeur certificative* avec la *certification*.

La *certification* est une décision qui atteste officiellement qu'un élève a acquis un degré de maîtrise suffisant des compétences nécessaires à la poursuite de son curriculum scolaire. Dépassant le cadre de la discipline, elle est exercée collégalement par le conseil de classe de fin d'année.

Le professeur doit toutefois proposer au conseil de classe un jugement de maîtrise ou non de sa discipline. Comment fonder cet avis ? En examinant un ensemble de productions ayant fait l'objet d'une évaluation à *valeur certificative*. Celles-ci doivent aider le professeur à répondre à la question suivante : ces productions attestent-elles d'un degré de maîtrise suffisant des compétences retenues par le programme ?

Qu'elle se situe au terme d'une période, d'une session d'examens, d'une année ou d'un cycle, l'évaluation de l'enseignant est dès lors confrontée à l'épineuse question de la pondération.

A priori, les 7 compétences à évaluer sont à égalité et leur ordre de présentation ne correspond aucunement à un ordre hiérarchique. Aucune des 7 compétences ne peut également échapper à l'évaluation à valeur certificative. Reste que la majorité des élèves ne vont pas réussir toutes les compétences et que l'enseignant va devoir se doter de règles de pondération. L'idéal est de définir clairement, si possible en commun, ces règles et d'en informer les élèves dès le début de l'apprentissage.

Une solution apparemment simple et objective serait de faire la moyenne des notes à valeur certificative attribuées aux productions ou à chaque compétence et de déterminer un seuil minimal de réussite globale (50% par exemple). Mais le danger d'une telle pratique est la confusion, voire l'amalgame entre les compétences, une réussite dans une compétence pouvant « compenser » un échec dans une autre.

Une autre solution serait d'abord de porter un jugement de réussite et d'échec pour chacune des compétences et d'ensuite pondérer pour obtenir le jugement global de réussite ou d'échec. Pour ce faire, on pourrait exiger la réussite de toutes les compétences ou, bien plus réalistement, fixer un nombre minimum de compétences à maîtriser quelles qu'elles soient (5 sur 7 par exemple). On pourrait également, en fonction des besoins liés au type de public, du projet d'école et de l'ampleur des apprentissages réalisés, préciser les compétences devant absolument être maîtrisées pour la réussite globale et celles ne pouvant pas entraîner l'échec mais permettant de graduer la réussite.

On peut enfin combiner les deux solutions proposées et octroyer la réussite pour peu que l'élève ait prouvé sa maîtrise d'au moins 5 des 7 compétences (déterminées ou non) et qu'il ait obtenu au moins 50 % (par exemple) du total des 7 compétences. L'addition des deux règles offre l'avantage de corriger ce que chacune a d'excessif : une hiérarchisation des compétences qui pousserait l'élève à ne pas s'investir d'une manière égale dans toutes les compétences pour la première, la confusion entre compétences différentes engendrées par les moyennes pour la seconde.

Ces quelques propositions se veulent avant tout des pistes de réflexion. Il n'y a pas de solution unique, définitive, et qui ne soit pas fatalement arbitraire et partiellement insatisfaisante. A chaque équipe et école, d'imaginer ses principes dans la rigueur, la transparence et la cohérence avec son projet d'établissement.

3.4. Le programme en contexte multiculturel et multilingue

Les classes comportent, selon des proportions variables, des élèves pour qui le français n'est pas la (seule) langue maternelle, ainsi que des élèves, natifs francophones ou non, qui, par leur origine sociale et culturelle ou par leur parcours scolaire, se sentent souvent en « terre étrangère » à l'école.

Pour une approche interculturelle...

Entrer dans l'organisation du secondaire et y apprendre la culture scolaire dominée par l'écrit, c'est profondément changer et se changer. L'apprentissage des normes, des langages et des contenus de l'école peut placer des élèves en situation d'agir ou de penser en contradiction avec leur identité et leurs croyances profondes. Ces situations peuvent générer des tentations de repli, de fuite ou de défense identitaire constituant de sérieux freins à l'apprentissage. Tout l'enjeu est de construire avec eux une nouvelle réalité dans laquelle les cultures ne s'excluent pas mais cohabitent et s'enrichissent mutuellement.

Une telle attitude est facilitée si les professeurs et les élèves, par l'écoute et de soi et de l'autre, s'efforcent d'être attentifs aux étonnements, aux décalages culturels et mettent à plat les représentations souvent différentes qu'ils expriment. Ceci ne neutralise pas automatiquement le conflit culturel mais a au moins deux effets bénéfiques : l'enseignant prend conscience de la difficulté et peut en tenir compte ; l'élève identifie et exprime les termes de son malaise, est reconnu dans ce qu'il vit et est invité à envisager positivement les changements à mettre en oeuvre pour réduire la tension.

... du rapport au savoir et à l'apprentissage

Pour certains jeunes, le savoir ne fait sens qu'en référence à la note, au diplôme ou à l'accès à un travail. Dans certains milieux, peu nombreux sont ceux qui accordent du sens à un savoir déconnecté de son utilité professionnelle (« La poésie, c'est bon pour les futurs poètes professionnels ») et voient le réinvestissement possible des savoirs scolaires dans la compréhension de soi et du monde. Si de tels élèves ont pleinement besoin de mises en situation, de contextes qui donnent du sens aux apprentissages, il va sans dire que certaines compétences, moins directement fonctionnelles ou « utiles » à leurs yeux, ne feront pas toujours sens a priori. Loin d'y renoncer, tout l'enjeu sera de trouver un savant équilibre entre la prise en compte des motivations des élèves, la reconnaissance de leurs spécificités culturelles, la découverte de l'altérité et la construction d'une culture commune qui demeurent les missions premières de l'école.

Il n'est pas aisé de rendre tous les élèves acteurs de leur apprentissage. Pour certains, c'est le professeur qui est actif dans l'acte d'apprentissage et non l'élève qui doit se contenter d'écouter, de répéter, de respecter les consignes. D'autres n'acceptent d'agir que s'il n'y a pas de risques, que si l'on est sûr de réussir, que si l'on sait déjà faire. L'enjeu est de faire découvrir très progressivement, à ces élèves, qu'on peut apprendre en faisant ce qu'on ne sait pas encore faire, qu'on peut entrer progressivement dans le savoir.

... de la langue et de la communication

L'apprentissage d'une langue, de la lecture ou de l'écriture n'est pas qu'une affaire de savoir-faire linguistiques et techniques. C'est aussi un apprentissage social et culturel.

Les élèves en difficulté par rapport à l'écrit « sont issus des couches sociales les moins favorisées et/ou ont connu un parcours scolaire le plus souvent marqué par l'échec ». Pour ces jeunes, natifs francophones ou non, adhérer à la langue française requise à l'école peut représenter une rupture certaine à plusieurs niveaux.

Découvrir des spécificités linguistiques et culturelles, voire des valeurs, différentes de celles du parler d'origine : langue française cartésienne⁷ à l'inverse d'autres langues ; langue française vécue comme l'expression d'un groupe (linguistique, social, économique) dominant dont on se sent exclu ou qui représente un instrument d'émancipation ; langue vivante et ouverte sur le monde par ses emprunts ou langue fermée ; langue riche et tolérante par la variété de ses parlers régionaux ou sociaux ou langue centrale normative... Ces frictions entre la langue de scolarité et la langue d'origine peuvent être source de difficultés linguistiques. Elles offrent des occasions de mettre à distance son fonctionnement instinctif de locuteur, de relativiser son illusion d'universalité, de s'ouvrir à la diversité.

Découvrir et apprendre une variété de français inhabituelle : le français scolaire écrit, celui qui sert à étudier ou qu'il faut reproduire dans les évaluations de connaissances de beaucoup de disciplines. Ce langage dense, abstrait et décontextualisé est bien différent du français oral et contextualisé utilisé lors des apprentissages en classe. Ce passage d'un langage à l'autre doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique, sans quoi il restera une source d'échecs dans de nombreuses disciplines.

Découvrir l'exercice de la pensée et l'appropriation des connaissances permis par l'écriture. Les représentations et les usages familiers de certains élèves où l'écrit est vécu comme la simple transcription de la parole à des fins utilitaires (soulager la mémoire ou communiquer avec un tiers absent) sont parfois fort éloignées de cette fonction de l'écriture. Ces attitudes sont sans doute liées à une conception d'une langue qui dit le vrai des choses, des émotions, des expériences dans une évidence qui évacue tout travail de construction dans l'écriture.

Appartenir à une communauté linguistique et culturelle, c'est partager les mêmes implicites. Bien des erreurs de langue ou des malentendus communicationnels et relationnels sont dus à l'ignorance ou la non-reconnaissance des codes linguistiques ou sociaux implicites qui régissent la langue et les échanges des partenaires de la communication. Les élèves pour qui le français n'est pas une langue première ou familière n'ont pu, faute d'une immersion suffisante, intégrer de manière souvent inconsciente les lois du français. Ils ont besoin plus que d'autres d'un **apprentissage explicite** des règles et des normes de la langue et de la communication. Les méthodes et outils du français langue seconde peuvent s'avérer utiles à ce sujet.

En réception (lecture, écoute), le rôle de l'implicite est également capital. Inférer le(s) sens d'un texte à partir de ce qu'il ne dit pas explicitement constitue une étape majeure dans la maîtrise de la lecture et de l'écoute. Bien des implicites restent souvent lettre morte pour nombre d'élèves à défaut d'être rendus explicites et d'être associés à des références construites en commun.

... de la littérature

Si une approche interculturelle implique, de la part des élèves issus de l'immigration, l'acquisition d'une nouvelle langue et/ou d'une nouvelle culture, ainsi que la compréhension des comportements et des valeurs de la société d'accueil, elle suppose aussi que celle-ci soit sensibilisée aux valeurs et attitudes des autres cultures qu'elle abrite. Les textes littéraires offrent des lieux privilégiés de rencontres interculturelles. Il est légitime et même souhaitable d'introduire, à côté des textes de littératures françaises de France et de Belgique, des textes de la francophonie, des textes de la littérature migrante, des textes qui mettent en jeu l'immigration ou le sentiment d'étrangeté culturelle.

Loin de nier les conflits de valeur, une telle approche amorce un véritable dialogue dans le respect des différences et de la dignité de chacun.

FICHES / COMPETENCES

Fiche 1 Lire des textes littéraires pour se construire, découvrir le monde et partager sa lecture

Lire des textes littéraires (textes narratifs fictionnels et textes poétiques) pour partager avec ses pairs son expérience de lecture : compréhension*, interprétation*, appréciation, démarches de lecture

Fiche 2 Lire des référentiels et des consignes pour apprendre et agir

Lire des référentiels* (textes informatifs) et des consignes (textes injonctifs) pour chercher une information ou agir de manière adéquate

Fiche 3 Lire et écrire des textes argumentatifs pour convaincre

Lire et écrire des textes argumentatifs pour susciter l'adhésion d'un public déterminé ou obtenir quelque chose de lui

Fiche 4 Ecrire des textes littéraires pour se dire, imaginer et créer

Pratiquer des dimensions matérielles, ludiques, esthétiques et identitaires de l'écriture

Fiche 5 Interroger la langue pour mieux la maîtriser

Construire, rédiger des savoirs de langue et les mettre en œuvre dans des textes

Fiche 6 Ecouter et dire des textes littéraires pour partager sa lecture grâce aux ressources expressives de l'oralité

Ecouter et dire des textes littéraires (textes narratifs, poétiques et dialogués) pour produire du sens à partir des moyens non verbaux

Fiche 7 S'écouter et se parler dans le cadre scolaire et social

S'écouter, (se) dire, échanger et faire une demande en ajustant sa communication aux caractéristiques et aux normes de la situation pour mieux participer à la vie collective.



Pourquoi cette compétence ?

Pourquoi développer une compétence de « lecture littéraire » et ne pas se limiter à la « lecture-utile » ?

Lieu privilégié de la découverte de soi et de la rencontre de l'Autre, réservoir de sens où trouver des réponses à ses questions existentielles, porte ouverte sur l'imaginaire et la création, la littérature demeure un puissant instrument de construction de la personne et de socialisation.

Elle développe le sentiment d'appartenance à une culture partagée. Qui peut, mieux que l'école et spécialement au 1^{er} degré, œuvrer pour une plus grande démocratisation de la littérature et de la lecture ?

Sur le plan pédagogique, les oeuvres de fiction et les textes poétiques se révèlent un excellent instrument d'apprentissage de la lecture. Le texte littéraire présente en effet un monde plus ou moins complet, plus ou moins fini, que le lecteur doit venir achever en le marquant de sa subjectivité. Or, les apprentis-lecteurs ignorent souvent que le texte est un « mécanisme paresseux » qui nécessite une activité du lecteur dépassant la compréhension littérale du mot à mot. Quand on connaît les énormes attentes de la société en matière de compétence de lecture, il serait peu judicieux de se passer d'un aussi bon instrument qu'une tradition héritée de l'enseignement des langues anciennes a trop longtemps réservé aux dernières années du secondaire.

Pourquoi privilégier la littérature de jeunesse ?

Parce que celle-ci, désormais pleinement reconnue, a atteint aujourd'hui une certaine maturité et fait partie du fonds culturel commun. Elle présente également l'avantage d'offrir aux jeunes lecteurs des œuvres souvent de qualité qui répondent bien à la diversité de leurs intérêts ou de leurs niveaux de lecture sans pour autant renier les « classiques ⁸ ».

Il ne suffit pas de savoir lire pour devenir un lecteur !

La lecture est sans doute d'abord une pratique sociale et culturelle avant d'être un savoir-faire. Certains élèves du 1^{er} degré se sentent peut-être encore étrangers au monde des livres et de la lecture. Il est en effet difficile d'être lecteur dans un milieu qui ne l'est guère. L'acte de lire trouve son origine et son prolongement dans un groupe social qui se reconnaît une même communauté de préoccupations et de pratiques. Il convient donc d'abord de situer le degré d'appropriation du monde des livres et de la lecture des élèves et de leur offrir, si nécessaire, des voies d'accès au monde des livres et des balises pour s'y orienter. C'est par des activités répétées de familiarisation (► Apprentissages et Pistes d'activités en italiques) que l'apprenti-lecteur pourra progressivement trouver sens à des pratiques qui peuvent lui être étrangères et prendre sa place dans une communauté dont il peut se sentir exclu.

⁸ Certains éditeurs proposent des collections centrées sur des classiques de la littérature, de nombreuses œuvres offrent des réécritures ou adaptations du patrimoine (mythes, contes, fables...). Consulter à ce propos la bibliographie proposée dans le *Guide pratique*.

Compétence

Lire des textes littéraires (textes narratifs fictionnels et textes poétiques) pour appréciation, démarches de lecture

Tâches et prescrit

Tâches permettant d'évaluer la compétence

Lire dans leur intégralité des textes littéraires et partager son expérience de lecture par une médiation*

Objets à lire :

- récits fictionnels empruntés à la littérature de jeunesse (album, bande dessinée, nouvelle, conte, mythe, roman)
- textes poétiques (chanson, fable, poème, certains textes d'humour)

Objets à produire (médiations* au choix) :

- à dominante communicationnelle : échange entre lecteurs, réaction orale ou écrite à des critiques de jeunes lecteurs, conseils de lecture à un futur lecteur, compte rendu critique de lecture* écrit ou oral (► fiches 3 et 7), lettre à l'auteur (► fiche 3), justification de réponses à des questions
- à dominante expressive : lecture préparée à voix haute d'extraits choisis ou déclamation de textes poétiques (► fiche 6), réécriture des 1^{re} et 4^e de couverture, illustration d'extraits significatifs, réécriture, poursuite du texte lu ou écriture dans les blancs du texte (► fiche 4), adaptation (sonore, visuelle...) d'extraits

N.B. Les médiations* expressives gagnent à être accompagnées d'une explicitation orale des choix.

Prescrit sur le degré⁹

Objets à lire : six récits fictionnels dont au moins 3 romans et six textes poétiques accompagnés chacun d'une médiation*.

Objets à produire : au moins 3 médiations* différentes par catégorie (communicationnelle / expressive) dont le compte rendu critique de lecture

Articulations avec d'autres fiches

- Fiche 2 : le recours à des référentiels en réponse à un problème rencontré ou à une information recherchée
- Fiche 3 : le conseil de lecture à un proche, le compte rendu critique de lecture* ou la lettre à l'écrivain
- Fiche 4 : la réécriture d'un texte lu, la poursuite du texte ou l'écriture dans ses « blancs » (cf. *Pistes d'activités*)
- Fiche 5 : la formulation des apprentissages de langue opérés dans un référentiel
- Fiche 6 : la lecture à voix haute, la déclamation ou le jeu des textes lus
- Fiche 7 : le compte rendu critique de lecture, la discussion sur un livre

⁹ Une part des lectures sera réalisée ou partiellement amorcée en classe afin de mettre en place un réel apprentissage de la lecture.

partager avec ses pairs son expérience de lecture : compréhension*, interprétation*,

↳ Apprentissages à mobiliser ou à développer

*Se familiariser avec le monde des livres et apprendre à s'y orienter*¹⁰

- Choisir des voies d'accès aux livres : lieux de diffusion (bibliothèque, grande surface, librairie...), outils (catalogue, rayonnage) et modes de classement alphabétique (auteur, titre, section)
- Utiliser des critères de sélection : observation de l'objet-livre* et du paratexte* différenciant les livres (genre, contenu, style...), consultation de professionnels du livre (libraire, bibliothécaire, critique...) ou de lecteurs (pair ou adulte, site internet, prix, courrier de jeunes lecteurs...)

Orienter sa lecture

- Se donner un projet (prendre du plaisir, échanger...) et choisir un texte adéquat en faisant des prédictions à partir du paratexte*
- Adopter des stratégies de lecture adéquates au projet : écoute du texte (sans support écrit), lecture silencieuse ou à voix haute, lecture intégrale avec ou sans pauses, interactions avec d'autres lecteurs, avec ou sans annotations, avec ou sans relecture de passages...

Elaborer des significations en reliant des indices et en mobilisant :

- Des processus de lecture¹¹

- *saisie des mots**
- identification du sens des mots
- prédiction : hypothèse sur le genre de texte et sur la suite du texte
- repérage d'informations explicites
- inférence : déduction de l'implicite et des non-dits
- interactions entre les éléments verbaux et non verbaux (typographie, illustrations...)
- construction du sens global : sélection des informations essentielles, mise en relation et intégration en unités de sens de plus en plus larges, mémorisation
- Des connaissances
- linguistiques : *différentes graphies des sons*, outils de structuration de la phrase et du texte, outils de reprise de l'information, lexique, analyse de la phrase pour en découvrir le sens, ponctuation, effets de sens produits par le travail de l'écrivain sur la langue
- visuelles : mise en page, typographie, support, caractéristiques de l'illustration (sujet, cadre, couleurs...), effets de sens produits par le travail de l'illustrateur ou du graphiste
- relatives aux récits : découpage en chapitres, marques du dialogue, structure générale (schéma narratif), personnage, narrateur, marques et traitement de l'espace et du temps (ellipse, flashback), utilisation des temps du récit
- relatives aux textes poétiques : structure en vers, strophes, jeux de langue...
- relatives aux genres de récits ou de textes poétiques abordés
- culturelles : références à des productions littéraires, culturelles (peinture, affiche, cinéma, télévision) ou langagières (diction, proverbe, slogan...) partagées

Contrôler sa lecture et interroger ses démarches

- Identifier les lieux du texte posant des problèmes de compréhension* ou d'interprétation*
- Interroger ses démarches de lecture (contexte et stratégie de lecture choisis, processus mobilisés), les verbaliser et, si nécessaire, réajuster ses démarches ou le sens construit

Réagir au sens construit

- Exprimer une appréciation du texte et évaluer les réponses du texte aux attentes initiales

¹⁰ Les apprentissages en italiques relèvent davantage de l'enseignement fondamental.

¹¹ Pour une explicitation des processus de lecture, consulter « Qu'est-ce que la lecture » dans le *Guide pratique*.



Pistes d'activités pour les apprentissages

Approcher le monde des livres et apprendre à s'y orienter¹²

- Chercher le point commun d'un ensemble de livres ou chasser l'intrus
- Associer des illustrations à des livres précis présentés dans un ensemble
- Associer des titres, des auteurs, des tables des matières à des premières de couverture dont on a caché les éléments à identifier
- Reconstituer des 1^{res} / 4^{es} de couverture à partir de fragments issus de plusieurs 1^{res} / 4^{es}
- Imaginer le contenu d'un livre à partir de sa table des chapitres et identifier ensuite, à partir de premières de couverture, le livre auquel appartient la table
- Identifier dans un ensemble d'extraits ceux qui appartiennent au même livre, tenter de les remettre dans l'ordre et identifier le livre original
- Agencer un présentoir de livres, gérer un coin lecture, organiser un kiosque de livres d'occasion, proposer une liste d'achats
- Conduire les élèves dans les lieux du livre (librairie, bibliothèque...) et y faire des observations
- Résoudre une énigme à partir de titres de livres à rechercher dans une bibliothèque ou y opérer une chasse au trésor pour retrouver les livres dont on a reçu des extraits ou dont on a écouté les débuts
- Rechercher sur le net un livre, un auteur, un éditeur, y faire son marché fictif ...
- Effectuer une enquête auprès de professionnels du livre ou en inviter en classe
- Lire ou écouter des interviews, des témoignages d'auteurs ou d'autres professionnels

Elaborer des significations et enrichir ses connaissances

- Accélérer la saisie des mots* :
relire plusieurs fois le texte ; augmenter la mobilité oculaire (lecture du texte disposé en colonne ou en fenêtre), l'identification visuelle de mots (texte avec mots « écrités » ou partiellement effacés), la discrimination visuelle (retrouver un mot donné dans une liste de mots aux graphies proches), l'anticipation (texte lacunaire)...
- Mobiliser les connaissances :
avant la lecture ou l'écoute, faire émerger les connaissances antérieures sur des contenus nécessaires à la compréhension du texte ; répondre à un questionnaire prédictif* ; enrichir les connaissances par la lecture d'autres textes (documentaires ou littéraires) ; identifier des références (intertextualité) ou des réécritures par des comparaisons de textes
- Identifier le sens d'un mot inconnu ou polysémique par diverses stratégies¹³
- Faire des prédictions :
avant la lecture, faire des hypothèses sur le contenu d'un livre à partir de la 1^{re} de couverture et / ou de ses illustrations et les vérifier en cours de lecture ; lire ou écouter un texte donné par morceaux et à chaque fois faire des hypothèses sur la suite, les partager et les vérifier (lecture par dévoilement progressif), ...
- Inférer :
identifier les référents des substituts ; distinguer les interlocuteurs dans un dialogue ; se représenter le narrateur ; suppléer aux ellipses ; reconstituer l'espace-temps ; interpréter les sentiments ou les actions non explicites des personnages ou certaines situations... par des questions inférentielles, des manipulations (texte découpé à remettre en ordre...) ou des activités orales, écrites ou graphiques (préparer des questions pour un défi-lecture* , dessiner le décor, compléter les personnages en cohérence avec leurs caractéristiques explicites...)
- Sélectionner les informations essentielles, les intégrer, les mémoriser :
Effectuer, avant la lecture de la suite du texte, des rappels de ce qui précède ; résumer à autrui ; reconstituer un récit à partir de ses différentes illustrations à remettre dans l'ordre ; construire progressivement une table des matières ou retitrer les chapitres ; replacer des extraits donnés dans une table des chapitres ; établir des fiches progressives des personnages ; situer les différents lieux ; construire la chronologie ou la structure du récit...

¹² Les activités en italiques relèvent davantage de l'enseignement fondamental. On consultera avec profit le programme de français du 1^{er} degré de base (fiche 1) où sont décrites de nombreuses activités de familiarisation.

¹³ Pour une description de ces stratégies, consulter la synthèse sur la lecture proposée dans le *Guide pratique*.

Réfléchir sur ses démarches et réagir au sens construit

- Organiser des temps de réflexion individuelle (à l'aide d'outils : questionnaire, extraits d'oeuvres de littérature de jeunesse mettant en scène de jeunes lecteurs¹⁴ ...) ; susciter des échanges collectifs sur les lieux du texte qui posent problème et sur les démarches utilisées
- Tenir un journal personnel ou dialogué de lecture*
- Mener un cercle de lecture* ; organiser des débats interprétatifs et appréciatifs ; amener progressivement les élèves à fonder leur avis sur des critères explicites et diversifiés (rapport à l'objet-livre, facilité ou non de compréhension, intérêt ou non pour le genre de récit, identification ou non aux personnages ou au récit, analogies ou non aux expériences vécues, découverte ou non d'informations nouvelles, adhésion ou non aux valeurs défendues...).



Conseils méthodologiques

Il ne suffit pas de faire lire pour apprendre à lire et à aimer lire.

Beaucoup d'élèves ont encore besoin d'être guidés dans leur apprentissage de la lecture. Celui-ci se doit d'être construit à partir des difficultés rencontrées : l'effort intellectuel de compréhension, voire parfois encore de décodage qu'implique la lecture, l'absence de plaisir qui peut en résulter et, pour certains, la non-pertinence culturelle et sociale du livre et de la lecture.

Mieux vaut prendre l'élève là où il est dans son apprentissage de la lecture et non là où on voudrait qu'il soit. Le rôle premier de l'enseignant est d'être un médiateur passionné entre les livres et les apprentis lecteurs.

Le recours au support oral (fiche 6) facilite la compréhension, favorise le plaisir et surtout inscrit la lecture d'entrée de jeu dans une communauté de lecteurs. Les interactions autour des livres, de leurs interprétations et appréciations favorisent l'apprentissage tout en socialisant une pratique qui est aux yeux de nombreux adolescents trop exclusivement solitaire.

Proposer, durant et au terme de la lecture, des productions concrètes orales, écrites ou graphiques (médiations*), c'est non seulement demander à l'élève de manifester sa lecture mais aussi lui permettre de donner sens à celle-ci. Pour certains élèves, la lecture n'a en effet de pertinence que si elle débouche sur le faire ou l'agir.

Travailler dans la durée et d'une manière explicite et réflexive les processus et les stratégies de lecture, c'est progressivement faire acquérir des savoir-faire et des automatismes qui vont diminuer le coût de l'effort de compréhension et augmenter corolairement le plaisir de la lecture. Les apprentis-lecteurs ou les lecteurs précaires disposent de peu de stratégies de lecture et ignorent souvent leur propre manière de fonctionner. Or la qualité de la compréhension d'un texte dépend en grande partie de ce savoir-faire réflexif.

¹⁴ Consulter la bibliographie proposée dans le *Guide pratique*.

LIRE des textes littéraires pour se construire, découvrir le monde et partager sa lecture



Bibliographie

Pour en savoir plus sur la lecture

- CHAUVEAU G., *Comment l'enfant devient lecteur*, Retz, 1997.
- DUFAYS, LEDUR, GEMENNE, *Pour une lecture littéraire 1*, De Boeck-Duculot, 1999 (rééd. 2005).
- BENTOLILA A., CHEVALIER B., FALCOZ-VIGNE D., *La lecture*, Théories et Pratiques, Nathan pédagogie, 1991.
- GIASSON J., *La lecture. De la théorie à la pratique*, De Boeck, 1997.
- GIASSON J., *Les textes littéraires à l'école*, Montréal-Paris, Gaëtan Morin éditeur, 2000.

Pour mettre en oeuvre des activités

- Association Française pour la Lecture, *Elsa* (successeur d'*Elmo*). Logiciel d'entraînement à la lecture (vitesse, enchaînement et différenciation de groupes de mots, anticipation...) qui s'adapte au niveau de l'utilisateur. Renseignements : www.lecture.org
- CRUTZEN D., *Objectif lecture ! Lire, s'exprimer en classe multiculturelle*, De Boeck, 1998. Un manuel d'apprentissage ou de remédiation des processus (décodage inclus). Les textes sont plus informatifs que littéraires et s'adressent prioritairement à des publics multiculturels.
- CHEVALIER Br., *Bien lire au collège 6^e. Textes et exercices d'entraînement*, Nathan, 1996. Un bon manuel d'entraînement-remédiation (avec leurs corrigés) des processus de lecture.
- DE CROIX S., « Je lis, j'écris : la pratique du journal de lecture » in *Enjeux*, n° 50, 03/ 2001.
- DUMORTIER J.-L. (dir.), *Lectures pour toi. 1^{re} et 2^e*, Labor, 1992-93. Manuel d'apprentissage des caractéristiques du récit de fiction (littérature de jeunesse).
- DUMORTIER J.-L. (dir.), *Ecrire pour les autres*, 2^e, Labor, 1999 (ch. 20 : avis critique de lecture). L'apprentissage est poursuivi dans le volume de la 4^e année (2003).
- JOLIBERT J. et CREPON C., *Former des enfants lecteurs de textes*, Tome 2, Hachette Education, Pédagogie pratique à l'école, 1994. Un excellent petit ouvrage destiné à l'enseignant proposant une méthodologie efficace facilement adaptable au 1^{er} degré, un seul chapitre est toutefois consacré à la lecture du récit.
- LAFONTAINE A. et al., *Les cercles de lecture*, De Boeck-Duculot, Savoirs en Pratique, 2001.
- MAGA J.-J. et MERON Chr., *Le défi-lecture*, Chronique sociale, 1990. Pour rappel, cet ouvrage propose des activités pouvant être réalisées en dehors d'un défi lecture.
- MICHEL P., *1001 escales sur la mer des histoires*, Collectif Alpha Bruxelles, 2001. (Tél . 02/538.36.57, collectif.alpha@skynet.be). Un excellent ouvrage en 4 parties (*Trouver sa bouée dans la mer des mots, Entrer dans un livre, Lire de ses propres ailes, A nouveaux lecteurs, nouveaux écrivains ?*) proposant 52 démarches construites sur des titres précis de la littérature de jeunesse.
- POSLANIEC Chr., *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Education, Pédagogie pratique à l'école et au collège, 2000. Des activités centrées sur des titres précis, graduées selon une progression et ciblées sur certains apprentissages : objet-livre*, paratexte*, débuts de livre, illustrations, processus de lecture...
- RIVAIS Y., *140 jeux pour lire vite*, RETZ. et ROUGIER R., *Des jeux de lecture à la découverte du texte, 8-11 ans*, Retz, 1990. Deux recueils d'exercices pour accélérer la saisie de mots.

Notes pour le professeur



Pourquoi cette compétence ?

L'apprentissage de la lecture de référentiels* et de consignes a sa place au cours de français.

La lecture de référentiels* ou de consignes met en jeu des intentions (rechercher ou vérifier une information, agir de manière adéquate...) et des stratégies de lecture (lecture sélective, lecture tabulaire, lecture survol...) différentes de celles de la lecture de textes littéraires. Ces stratégies de lecture sont d'ailleurs bien utiles pour mieux utiliser les nouvelles technologies de l'information.

La vie scolaire et sociale requiert l'utilisation de référentiels*. Leur emploi permet également l'accroissement du savoir ou sa vérification et l'acquisition de l'autonomie. Encore faut-il avoir appris à se servir de référentiels et à exploiter leurs différentes possibilités.

Qui n'a pas été un jour confronté aux problèmes posés par la compréhension de certaines consignes ? Les difficultés rencontrées par les élèves sont nombreuses¹⁵ : mauvaise compréhension du vocabulaire ou de la structure syntaxique, absence d'identification des mots essentiels et des mots outils précisant les limites du sujet ou les relations entre les différentes étapes de l'action, lien non établi entre les informations données et la question posée ou entre l'exercice et la « matière », absence d'anticipation et de planification de la tâche...

A ces difficultés s'ajoute la variation des consignes dans leur formulation ou leur signification, d'un professeur à l'autre, d'une discipline à l'autre. C'est dire l'importance de l'apprentissage de cette compétence et son impact sur la réussite des élèves.

¹⁵ D'après ZAKHARTCHOUK J. M., *Lecture d'énoncés et de consignes*, CRDP de Picardie, 1990.

↓ Compétence

Lire des référentiels* (textes informatifs) et des consignes (textes injonctifs)

↓ Tâches et prescrit

Tâches permettant d'évaluer la compétence

Lire des référentiels* et des consignes dans un temps donné, faire part de sa lecture (sélection et compréhension de l'information ou action adéquate¹⁶) par une médiation*

Objets à lire dans les catégories suivantes :

- référentiels* scolaires : dictionnaire, grammaire, encyclopédie ou ouvrage documentaire, manuel, notes de cours, journal de classe...
- référentiels* (papiers ou électroniques) de la vie quotidienne: catalogue, fichier, horaire, annuaire, tarif, journal ou magazine de jeunesse, dépliant, guide touristique, grille TV...
- consignes scolaires : tâche à réaliser, question, procédures à suivre, règlement...
- consignes de la vie quotidienne : règle de jeu, mode d'emploi, notice d'utilisation ou de montage, itinéraire, recette...

Objets à produire (médiations*) :

- réponses orales ou écrites à des questions
- document à compléter
- formulation orale ou écrite de l'information trouvée ou choisie
- résolution d'un problème rencontré
- mise en oeuvre de l'action ou du comportement recherché
- écriture de consignes (questions, charte...) ou d'éléments d'un référentiel (► fiche 5)

Prescrit sur le degré

Objets à lire : un genre au choix de chaque catégorie

Objets à produire : une médiation* au choix pour chaque objet à lire dont une faisant appel à l'action

Articulations avec d'autres fiches

- Fiche 1 : activités et apprentissages de familiarisation avec l'univers du livre (outils et modes de classement d'une bibliothèque...)
- Fiche 5 : écriture du référentiel de langue (définition, règle, inventaire de ressources linguistiques, table des matières ou index)
- L'ensemble des fiches peut offrir l'occasion d'apprendre à mieux consulter des référentiels ou à mieux comprendre des consignes

¹⁶ Pour l'évaluation des consignes, il y a lieu de ne pas confondre la compréhension du faire (objet de la compétence de lecture) et la capacité à faire requérant des habiletés manuelles ou des connaissances particulières de langue, d'écriture...

↳ Apprentissages à mobiliser ou à développer

Orienter sa lecture

- Choisir le référentiel adéquat à son projet (rechercher une information, résoudre un problème) : prédictions à partir du paratexte* sur le genre de référentiel et son contenu
- Adopter des stratégies de lecture adéquates : lecture linéaire ou tabulaire, lecture sélective à partir d'un mode de classement de l'information, lecture survol ou intégrale avec ou sans relecture de passages

Sélectionner l'information recherchée dans le référentiel

- Identifier le mode de classement général de l'information (alphabétique, thématique, chronologique)
- Utiliser les outils de recherche éventuels (table des matières, index, page d'accueil...) pour savoir si le sujet est traité et où exactement

Elaborer des significations en reliant les indices et en mobilisant :

- Des processus de lecture¹⁷
 - saisie des mots*
 - identification du sens des mots
 - prédiction : hypothèses sur le type d'information, la suite du texte
 - repérage d'informations explicites
 - inférence : déduction de l'implicite et des non-dits
 - interactions entre les éléments verbaux et non verbaux (croquis, schéma...)
 - construction du sens global par la sélection des informations, leur intégration en unités de sens de plus en plus larges et leur mémorisation
- Des connaissances relatives à ces genres de textes
 - marques de la présence ou non de l'énonciateur et du destinataire, marques ou non de son jugement selon la dominante informative ou injonctive
 - marques visuelles d'organisation : tableau à double entrée, paragraphe, titre et intertitre, typographie, numérotation, puce, symbole...
 - marques linguistiques d'organisation : système des temps (indicatif présent pour les référentiels, impératif, infinitif, voire futur pour les consignes), organisateurs spatio-temporels ou logiques, ponctuation
 - outils de reprise pronominale ou lexicale de l'information
 - syntaxe et lexique spécifique à la consigne scolaire¹⁸
 - outils linguistiques pour quantifier, situer dans le temps et l'espace, exprimer l'injonction, le but...
 - significations des éléments visuels présents dans les schémas ou les illustrations

Contrôler sa lecture et interroger ses démarches


- Identifier les lieux du texte posant des problèmes de compréhension
- Interroger ses démarches, les verbaliser et, si nécessaire, les réajuster

Réagir au sens construit

- Enumérer ou reformuler les informations trouvées, agir de manière adéquate
- Evaluer les réponses données par le texte et, si nécessaire, changer de source.

¹⁷ Pour une explicitation des processus de lecture, consulter « Qu'est-ce que la lecture ? » dans le *Guide pratique*.

¹⁸ Pour plus de précisions, consulter les pistes d'activités proposées pour s'appropriier la syntaxe et le lexique de la consigne.

 Pistes d'activités pour les apprentissages
Orienter sa lecture

- Lister des situations de la vie quotidienne nécessitant des référentiels* ou des consignes
- Découvrir la diversité des référentiels et des consignes en faisant, à partir de leur paratexte*, des hypothèses sur leur contenu et leur usage
- Apparier le référentiel adéquat à des situations particulières
- Comparer les stratégies pour la lecture d'un texte littéraire à celles utilisées pour des référentiels

Lire des référentiels (sélectionner l'information, élaborer des significations)

- A partir de questions que l'on se pose ou d'avis opposés, chercher à y répondre ou à les vérifier en consultant des référentiels*
- Découvrir les caractéristiques et les usages des différents outils de recherche d'un référentiel : table des matières, index, table des illustrations, lexique, bibliographie, page d'accueil (rubriques, boutons et moteur de recherche)
- Rechercher dans la table des matières le titre correspondant à une entrée de l'index
- Réaliser l'index ou la table des matières paginée de ses notes de cours
- Comprendre l'organisation générale d'une page d'un documentaire ou d'un référentiel* à ses marques visuelles et linguistiques par divers exercices (page-puzzle à reconstituer, associer chaque élément linguistique et visuel à l'indication qu'il donne...)
- Identifier l'énonciation spécifique aux référentiels* (absence de marques de l'énonciateur et du destinataire) par différents exercices (identifier le profil de l'énonciateur, comparer avec d'autres genres de texte marqués sur le plan de l'énonciation...)
- Verbaliser les schémas et les illustrations, associer les informations visuelles et textuelles
- S'exercer à sélectionner les informations pertinentes dans la page ou l'article (repérage des mots-clés, effacement des informations...) et, si nécessaire, les synthétiser
- Opérer un « défi-lecture » : donner à chaque groupe un extrait de référentiel et l'inviter à poser une question dont la réponse est dans l'extrait donné, échanger ensuite les questions et chercher la réponse dans le référentiel

Lire des consignes (élaborer des significations)

- Identifier l'énonciation spécifique aux consignes par l'analyse, la comparaison ou la réécriture (par exemple pour adoucir l'injonction) : marques de l'interrogation, de l'injonction (temps, modes et personnes des verbes) et de l'implication du destinataire
- Identifier par l'analyse et la comparaison la structure syntaxique de base et les informations essentielles : d'abord le verbe, centre de la consigne exprimant l'action demandée ; ensuite l'objet de l'action ou le thème à traiter ; enfin les indicateurs (introduits par des organisateurs, des mots de liaison, des marques visuelles de successivité, le gérondif...) précisant les étapes de l'action et/ou les limites du thème
- S'approprier le lexique de la consigne par des classements, des appariements... : sens habituel et sens scolaire de mots courants¹⁹ ; significations relatives à des gestes graphiques (*souligner, encadrer, cocher, relier, compléter, dessiner, recopier, rédiger...*) à des actes mentaux (*observer, analyser, comparer, justifier, classer, pourquoi, comment...*) à des opérations discursives (*nommer, décrire, expliquer, énumérer...*)
- Modéliser la tâche à accomplir : imaginer le résultat attendu, les étapes de réalisation et les ressources nécessaires (sources d'informations, outils, temps...)

¹⁹ Utilisés dans le contexte scolaire, ces mots prennent un sens bien différent de leur acception usuelle : *relever* (remettre debout -> repérer, noter), *observer* (regarder -> comparer, déduire), *légende* (conte-> énoncé sous un dessin), *illustrer, trouver, tirer, ranger, accorder, retenir, chasser, remplir, construire, reproduire, tableau, sujet, colonne, outil, emploi, famille, règle, nombre, classe, grille, imparfait...*

- Formuler adéquatement la réponse : choisir la forme graphique ou discursive adéquate (tableau, schéma, croix, mot, énumération, syntagme, phrase, texte rédigé, description, explication, récit...) ; introduire, si nécessaire, la réponse par une formule introductive où le thème (l'objet) de la consigne devient sujet d'un verbe exprimant le résultat de la tâche demandée

Contrôler sa lecture et interroger ses démarches

- Organiser des temps de réflexion individuelle (à l'aide d'outils : questionnaire, extraits d'oeuvres de littérature de jeunesse mettant en scène de jeunes lecteurs²⁰ ...) et d'échanges collectifs sur les lieux du texte qui posent problème et sur les démarches utilisées



Conseils méthodologiques

Qui consulterait un référentiel* sans désirer accroître son savoir ou son autonomie ? Qui lirait des consignes de jeu ou de montage sans passer ensuite à l'action ? L'apprentissage de la lecture de référentiels ou de consignes n'a de sens qu'inscrit dans le cadre de contextes significatifs : recherche d'informations en réponse à un projet ou à un problème rencontré, désir de vérifier l'information et de ne pas se laisser manipuler, participation à un défi-lecture*

L'apprentissage de la lecture des référentiels* peut être mené en collaboration avec d'autres disciplines : étude du milieu, sciences et religion notamment.

Si la majorité des disciplines font appel aux consignes scolaires, le vocabulaire des consignes est relativement polysémique selon les disciplines. Il est donc judicieux que chaque professeur en explique le sens.

²⁰ Cf. *Guide pratique*.



Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (dir.), *Maîtriser les écrits du quotidien*, Paris, Retz, Outils pour la formation, 1998.
Ouvrage proposant une démarche intéressante mais dont les objets seront à adapter au public du 1^{er} degré.
- BENTOLILA A., CHEVALIER B., *Methodo CM2-> 6^e Fiches d'activités transdisciplinaires 15 savoir-faire*, Nathan.
- BOULET P., A, B, F *Compétences méthodologiques cycle 3*, Edition SED, Duplimat.
Dossier (fiches photocopiables) consacré en partie à la compréhension de consignes et de règles.
- BESSON J.-J., GALLET S., DE ROECK B., RAYMOND M.-Th., *Texte Première. Le français en séquences*, Hachette Education-Erasme, 2003.
La séquence 3 est consacrée à la compréhension de consignes.
- CHARMEUX et al., *La langue française mode d'emploi, CE2*, SEDRAP, 2004.
Un chapitre est consacré aux « écrits d'action » et un autre aux écrits de documentation
- CHEVALIER B., *Bien lire au collège 6^e* (op. cit. fiche 1), ou *a.r.t.h.u.r. Un atelier pour maîtriser la lecture 6^e*, Nathan, Retz, 1990.
Ce bon manuel consacre un chapitre (ch. 6) à la lecture de consignes et deux (ch. 7 et 8) à l'utilisation de référentiels. Ce manuel est accompagné d'un ouvrage mettant en perspective les activités du manuel (BENTOLILA A. et al., *La lecture Apprentissage Evaluation, perfectionnement*, Paris, Nathan Pédagogie, Théories et pratiques, 1991).
- DONNAY J., ROMAINVILLE M., *Développer des compétences transversales au 1^{er} degré*, Département Education et Technologie des Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix- Ministère de la Communauté Française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 1997.
Consulter les dossiers *Respecter une consigne, un énoncé* et *Utiliser des outils de travail* (dictionnaire, table des matières et index) qui proposent des activités progressives et pertinentes présentées sous la forme de fiches (pour l'élève / pour le professeur).
- DUMORTIER J.-L. (dir.), *Lectures pour toi, 1^{re} et 2^e*, Labor, 1992-93.
La troisième partie du 1^{er} volume et la quatrième du second se consacrent notamment aux référentiels.
- Elsa (op. cit. fiche 1) : ce logiciel entraîne également à la lecture de textes documentaires et à la lecture survol.
- *Pratiques* « Les textes de consignes », n° 111-112, déc. 2001.
Différents articles relatifs à la lecture de consignes dont une contribution de Zakhartchouk : « Justifiez, expliquez... ».
- ZAKHARTCHOUK J. M., *Comprendre les énoncés et les consignes*, C.R.D.P. de l'Académie d'Amiens, 1999.
Apprendre à décortiquer les consignes, se familiariser avec leur vocabulaire, repérer les erreurs dues aux mauvaises lectures, repérer des consignes sociales.

Notes pour le professeur



Pourquoi cette compétence ?

Prendre connaissance des opinions des autres, décoder des procédés utilisés pour convaincre, justifier un choix ou une prise de position, inviter à l'action, obtenir l'adhésion ... participent à la construction de l'esprit critique de l'individu et lui permettent de prendre sa place dans le monde en lui donnant des moyens « pacifiques » d'agir sur celui-ci. Cette compétence participe pleinement à la socialisation des élèves, à leur formation citoyenne et à la construction de la personne.

Pour les élèves, l'argumentation est d'abord et surtout orale dans la vie familiale ou scolaire. Elle se vit dans l'instant et dans le face à face des interlocuteurs où le contenu est constamment évaluable et réajustable.

Néanmoins, la vie scolaire et sociale impose souvent le recours au canal écrit. Celui-ci se justifie également pour des raisons pédagogiques.

Le ralenti autorisé par l'écrit, permet de mieux élaborer la pensée, de comprendre et clarifier les prises de position.

Pourvu qu'il soit doté d'enjeux réels pour l'élève, ce type d'écrits offre un cadre motivant à l'apprentissage de l'écriture communicationnelle. Pour que le texte aboutisse, le scripteur doit accepter le difficile apprentissage à la décentration vers autrui et le patient travail d'élaboration (planification, relecture-réécriture) qu'implique l'écriture.

Se faire entendre, c'est en effet d'abord se faire comprendre et respecter certaines conventions sociales et linguistiques importantes aux yeux du destinataire. Le texte doit être recevable par le lecteur : lisibilité de la présentation, clarté de l'information et de la formulation, respect des conventions linguistiques et textuelles socialement requises et ajustement aux caractéristiques du destinataire. Un contexte idéal pour bien des apprentissages de langue.

Se faire entendre, c'est aussi développer des arguments susceptibles de toucher le destinataire et mettre en oeuvre des ressources linguistiques et visuelles propres à faciliter son adhésion.

↓ Compétence

Lire et écrire des textes argumentatifs pour susciter l'adhésion

↓ Tâches et prescrit

Tâches permettant d'évaluer la compétence

Ecrire un texte argumentatif à destination d'un public de pairs ou d'adultes clairement déterminé pour susciter son adhésion ou obtenir quelque chose de lui

Objets à lire :

- séquences argumentatives au sein de textes informatifs (magazine, journal ou documentaire de jeunesse) ou narratifs (littérature de jeunesse), publicités

Objets à lire et à écrire :

- justification d'une opinion, d'un choix, d'une décision...
- carton ou lettre d'invitation
- affiche, tract, dépliant pour promouvoir une action ou modifier un comportement
- mot d'excuse
- lettre de demande et / ou de remerciement
- conseil de lecture à un proche ou le compte rendu critique de lecture* (► fiche 1)

Prescrit sur le degré

Objets à produire :

- trois genres d'objets à écrire dont la lettre et le compte rendu critique de lecture



Articulations avec d'autres fiches

- Fiche 1 : lecture de séquences argumentatives dans des récits de fiction et écriture de médiations argumentées (la lettre à l'auteur, le conseil de lecture à un proche ou le compte rendu critique de lecture*)
- Fiche 2 : recours à des référentiels en réponse à un problème rencontré ou à une information recherchée
- Fiche 5 : formulation des apprentissages de langue opérés dans un référentiel
- Fiche 7 : séquences argumentatives au sein de genres oraux

d'un public déterminé ou obtenir quelque chose de lui

Apprentissages à mobiliser ou à développer

Lire des textes argumentatifs

- Analyser la situation de communication
- Repérer les caractéristiques de différents genres de textes argumentés
- Repérer des séquences argumentatives, identifier les arguments et mesurer leur efficacité en regard de la situation
- Se faire une opinion

Penser et planifier le texte à écrire²¹

- Analyser la tâche à effectuer et la situation de communication : but recherché, caractéristiques (identité, rôle social...) de l'énonciateur et du destinataire, relation entre l'énonciateur et le destinataire (familiale / distante, à égalité / hiérarchisée) conditions de réalisation (temps, ressources disponibles...)
- Choisir un genre et un support adéquats
- Elaborer et hiérarchiser des contenus : rechercher (mentalement, oralement ou par écrit, individuellement ou collectivement) des idées (arguments...) et les hiérarchiser

Rédiger en mobilisant et enrichissant ses connaissances²²

- Choisir un mode d'énonciation : moyens (pronoms, termes d'adresse) de se désigner comme énonciateur et de désigner le destinataire
- Assurer l'organisation générale et la cohérence du texte : structure générale et marques visuelles d'organisation, organisateurs textuels temporels et/ou logiques (conséquence, but, cause), procédés de reprise pronominale et lexicale, ponctuation
- Utiliser des outils linguistiques pour (se) situer dans l'espace et dans le temps (formation, valeur et emploi des temps...) ; exprimer l'opinion, l'accord ou le désaccord, la cause, la conséquence et le but, la condition et l'hypothèse
- Assurer la correction orthographique des cas non maîtrisés rencontrés, recourir aux référentiels de langue et / ou au correcteur orthographique (► fiche 2)
- Utiliser des arguments propres à convaincre le destinataire : distinguer thèse et arguments, recourir à quelques sortes d'arguments (exemple, comparaison, appel aux valeurs ou aux bons sentiments...)
- Utiliser des procédés linguistiques propres à favoriser l'adhésion du destinataire : formule-choc, formule de politesse, moyens de renforcer ou d'atténuer l'opinion...
- Associer au texte des éléments non verbaux : typographie, couleur, illustration...

Réviser le texte

- Opérer des relectures du texte ciblées sur certains points : lisibilité, compréhension, cohérence des arguments, correction linguistique
- Opérer les modifications nécessaires (remplacer, ajouter, supprimer, déplacer)
- Assurer au texte sa présentation définitive en le recopiant (écriture manuscrite ou traitement de texte) et en soignant la mise en page

Afficher, exposer, lire, éditer le texte

Interroger et partager ses démarches

- Interroger ses démarches d'écriture (processus mobilisés, satisfactions et difficultés rencontrées...), les verbaliser et, si nécessaire, les réajuster

²¹ Les différents processus d'écriture (planification, rédaction, révision) ne sont pas forcément consécutifs mais souvent interactifs. Ainsi par exemple l'élaboration de contenus et leur structuration peut se réaliser en cours de rédaction. Pour une explicitation des processus, consulter « Qu'est-ce que l'écriture ? » dans le *Guide pratique*.

²² Pour plus de précisions sur les savoirs de langue, consulter la *Synthèse des apprentissages de langue*.



Pistes d'activités pour les apprentissages

Mieux lire des textes argumentés et penser, planifier le texte à produire

- Repérer dans divers textes, des textes à dimension argumentative
- Observer divers textes argumentés et faire des hypothèses sur leur situation de communication
- Repérer le thème, la thèse, les arguments et leur efficacité en regard de la situation
- Décrire avec précision le profil du destinataire du texte à écrire, ce qu'on veut obtenir de lui et les moyens à mettre en œuvre pour y aboutir
- Ecrire un premier jet, comparer les copies pour dégager les caractéristiques du genre
- Définir ensemble des critères de qualité ou de réussite du texte à produire, les enrichir par des observations de textes (réussis et non réussis) du même genre, opérer des tris de textes en fonction des critères retenus
- Rechercher des arguments dans des textes ; en produire oralement, par écrit, sous la forme de brainstorming, de jeux de rôles... ; les classer et les hiérarchiser
- Pour une même thèse, identifier des arguments différents selon le profil du destinataire
- Pour chaque argument, imaginer le contre-argument
- Structurer (comparer, classer, hiérarchiser...) de diverses manières un contenu donné

Rédiger le texte

- Réécrire un texte ou un passage en changeant l'énonciation et le registre
- Reconstituer l'organisation générale d'un texte (texte-puzzle)
- Assurer la cohérence (organiseurs, procédés de reprise) en complétant des textes lacunaires
- Ponctuer un texte ou en modifier le sens en variant la ponctuation (double point, point d'interrogation et d'exclamation, tiret)
- Inventorier (par l'observation de textes, par un brainstorming...) des moyens linguistiques pour exprimer telle signification (► *Synthèse des apprentissages linguistiques*)
- Analyser des erreurs linguistiques fréquentes, conceptualiser des savoirs linguistiques (► fiche 5)
- Développer, si le genre le nécessite, la formulation synthétique par des exercices de transformation (nominale, infinitive, adjectivale) ou par la constitution de réservoirs lexicaux...

Réviser et réécrire

- Observer des brouillons, des versions intermédiaires d'un texte, des fonctions du traitement de texte (supprimer, couper, copier, coller, suivi des modifications...)
- Réviser le texte d'un pair en se mettant dans la peau de son destinataire
- Lire oralement le texte produit pour en vérifier la formulation
- Réviser son propre texte à l'aide d'une grille d'autoévaluation²³
- Opérer une révision-réécriture collective d'un texte (mis au tableau ou sur transparent)
- Opérer des exercices de réécriture (individuel ou collectif) ciblés sur des lieux ou des niveaux clés du texte (début, fin ; énonciation...) et / ou des opérations précises de réécriture (remplacer, ajouter, supprimer, déplacer un mot, une expression, une phrase...)

Prendre conscience de ses démarches

- Interroger autrui (pairs, scripteurs experts) sur ses démarches
- Observer ses brouillons (lieux du texte retravaillés et opérations de réécriture opérées)
- Réfléchir à ses démarches personnelles grâce à des outils²⁴

²³ Pour un exemple, consulter le *Guide pratique*.

²⁴ Pour un exemple, consulter le *Guide pratique*.



Conseils méthodologiques

Lire différents exemples de textes argumentatifs permet, avant l'écriture, de forger une représentation du texte à écrire et de ses caractéristiques.

Apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à penser le texte, à le relire et à le réécrire. Mieux vaut donc privilégier des productions relativement courtes qui permettent un véritable travail d'élaboration et de révision de l'écrit.

Le recours à l'oral (jeux de rôles, débats contradictoires...) facilite la recherche d'arguments et la mesure de leur adéquation à des situations précises de communication (intention, destinataire...).



Bibliographie

- CHARMEUX et al., *La langue française mode d'emploi*, CE2, SEDRAP, 2004.
Un chapitre entier est consacré aux « écrits du courrier ».
- CHERDON Chr. (dir.) *Accès français 1^{re}/2^e*, n° 3, De Boeck, 1996.
Le fascicule aborde la lettre de demande.
- DUMORTIER J.-L. (dir.), *Ecrire pour les autres*, 1^{re} et 2^e, Labor, 1999.
Différents genres d'écrits argumentatifs sont abordés dans les chapitres 1, 2, 5, 11 et 20.
- DUMORTIER J.-L. (dir.), *Lectures pour toi*, 1^{re} et 2^e, Labor, 1992-93.
La troisième partie du premier volume et la cinquième du second étudient le texte persuasif y compris les séquences argumentatives dans les récits de fiction.
- FESEC, *Français, 1^{er} degré, Boîte à outil n° 1*, 2001.
Cet outil propose notamment un parcours de lecture-écriture de textes argumentatifs.
- HINDRYCKX G., LENOIR A.-S., NYSSSEN M.-Cl., *La production écrite en questions*, De Boeck, Outils pour enseigner, 2002.
Clair et précis pour aller plus loin dans la révision et l'évaluation des copies.
- JOLIBERT J., *Former des enfants producteurs de textes* Hachette Education, Col. Pédagogie pratique à l'école, Paris, 1994.
Un excellent petit outil destiné à l'enseignant qui propose un cadre méthodologique simple, efficace et illustré sur 7 genres de textes dont la lettre et l'affiche.
- SCHNEIDER J.-B., *Projet Ecrire, 24 dossiers autonomes pour donner les moyens d'écrire aux enfants de 9 à 13 ans*, Accès Editions, Strasbourg, 1991.
Des dossiers abordent la lettre de demande ou de remerciement, le message publicitaire, l'affiche informative.
- SCHNEUWLY B. et REVAS Fr., *Expression écrite CM2*, Nathan, 1994.
L'ouvrage aborde la lettre de demande.
- VESLIN O. et J., *Corriger des copies – Evaluer pour former*, Hachette Education, Nouvelles approches, 1992.
Simple, clair et proche des questions du terrain.

Notes pour le professeur



Pourquoi cette compétence ?

L'écriture n'est pas une, mais multiple. Elle n'a pas qu'une fonction purement « utilitaire ».

A travers l'expérience esthétique de l'écriture « littéraire », se joue la découverte du pouvoir d'exploration du monde, de soi ou des autres, offert par le langage et l'imaginaire. Expérience encore insuffisamment partagée tant on considère trop souvent qu'écriture littéraire rime avec inspiration et génie créateur. Occasion également pour certains élèves « fâchés » avec l'écriture d'en découvrir un autre visage.

L'écriture n'est pas qu'une soumission aux normes langagières, textuelles ou culturelles. A la différence des écrits sociaux et scolaires (fiches 3 et 5) où l'élève apprend à s'ajuster aux normes, il peut ici en jouer tout en les apprenant. Il découvre ainsi que le jeu sur les normes ou le respect de certains procédés formels apparemment contraignants sont des moteurs puissants de la création.

Réécrire un texte en le modifiant, écrire dans les blancs du texte d'un autre, exploiter des procédés d'écriture d'écrivains, c'est enfin s'inscrire dans une histoire, dans un patrimoine collectif ouvert à la créativité du sujet.

Le choix des activités proposées a été également guidé par la volonté de prendre en compte les écritures spontanées des adolescents et de s'en servir comme d'un tremplin.

Des enquêtes récentes²⁵ montrent que de nombreux jeunes recourent spontanément et parfois abondamment (surtout entre 11 et 15 ans) à l'écriture en dehors de l'école. La moitié des adolescents « copient », tantôt pour le seul plaisir du geste graphique, tantôt pour s'approprier des textes variés (chanson, blague, phrase, poème...) qu'ils aiment et qui manifestent leur identité. La copie est rarement pure reproduction, elle se fait souvent copie-crédation. La majorité des adolescents recourent également aux listes²⁶ : listes « utiles », mais aussi listes « gratuites » où l'on inventorie, classe et énumère pour le seul plaisir. L'importance de ces pratiques ainsi que celle accordée par beaucoup de scripteurs aux supports, aux outils d'écriture et à l'acte graphique justifient certaines activités proposées. Sur le plan pédagogique, la réécriture de textes existants réduit l'angoisse de la page blanche et permet une appropriation de textes vus en lecture (fiche 1).

Beaucoup d'adolescents pratiquent également des écrits expressifs d'invention : lettre à autrui ou à soi-même, chanson, poème, récit, mode d'emploi, message codé, pensée, blague, scénario, journal de vacances... avec, chez les filles, une prédilection pour les écrits de l'intimité (journal intime...). Les activités d'écriture expressive du « je » ou du « nous » ont été privilégiées parce qu'elles participent pleinement à la construction du sujet et à sa socialisation.

²⁵ Par exemple, PENLOUP M.-Cl., *L'écriture extrascolaire des collégiens*, ESF, Paris, didactique du français, 1999. Cette enquête montre également qu'il y a rarement corrélation entre le niveau de maîtrise de l'écrit à l'école et la densité des pratiques spontanées d'écriture. On est plutôt face à deux cultures d'écriture qui s'ignorent.

²⁶ Si banale qu'elle paraisse, la liste est un des premiers genres d'écrits à être apparu dans l'histoire, elle a permis le développement d'une véritable « raison graphique » difficile à l'oral qui consiste à classer, ordonner, planifier, réorganiser le réel... Les listes ne sont pas étrangères non plus à la littérature depuis les descriptions à la Balzac ou les énumérations à la Rabelais jusqu'aux œuvres-listes d'auteurs comme Prévert, Perec, Delerm, Drillon, Verheggen.

↳ Compétence

Ecrire des textes littéraires (textes narratifs et poétiques) pour expérimenter

↳ Tâches et prescritTâches permettant d'évaluer la compétence

Réaliser un florilège d'écrits travaillé dans sa matérialité (support, mise en page, illustrations...) et son organisation, contenant diverses productions personnelles

Objets à écrire pour le florilège :

- lettres / mots-images, calligramme
- liste imaginaire, abécédaire
- slogan
- écrit autobiographique
- poème, chanson
- récit bref (pouvant comprendre des séquences descriptives et dialoguées)

Prescrit sur le degré

Florilège contenant au moins 6 productions personnelles différentes choisies parmi celles produites

 **Articulations avec d'autres fiches**

- Fiche 1 : lecture d'exemples de textes à produire jouant sur une dimension ou un procédé, lecture de textes à réécrire
- Fiche 2 : utilisation de référentiels de langue pour certaines activités, table des matières éventuelle du florilège
- Fiche 5 : formulation des apprentissages de langue opérés dans un référentiel
- Fiche 6 : lecture à voix haute, déclamation ou jeu des textes produits

↳ Apprentissages à mobiliser ou à développer

Lire des textes littéraires (► fiche 1)

- Enrichir son imaginaire et sa culture (références, intertextualité...)
- Découvrir des caractéristiques de genres de textes ou des procédés d'écriture

Penser et planifier le texte à produire

- S'approprier les caractéristiques du texte à retravailler, élaborer des idées, réveiller son imaginaire

Rédiger en respectant des caractéristiques du texte à (ré)écrire et des normes de la langue

Rédiger en jouant sur ces caractéristiques et ces normes

- Caractère fictionnel ou non des écrits : écrits à référent réel / imaginaire, écrits où l'énonciateur revêt son identité propre ou en invente une
- Textes narratifs fictionnels : structure générale, personnages, narrateur(s), marques et traitement de l'espace et du temps, temps du récit
- Textes poétiques : structure en vers, strophes, jeux langagiers...
- Textes dialogués : marques du dialogue, verbes introducteurs, temps, discours direct
- Textes descriptifs : description / portrait, organisation, temps...
- Outils de structuration du lexique : relations sémantiques (famille, synonyme / antonyme, terme générique, champ lexical, sens propre / figuré)
- Variation langagière : registre de langue; variétés de français liées à des groupes d'utilisateurs, à des langues d'emprunt ou d'origine...
- Outils linguistiques pour quantifier, qualifier, se situer dans le temps et dans l'espace...

Réviser le texte

- Opérer des relectures du texte et apporter les modifications nécessaires
- Assurer la correction orthographique, recourir aux référentiels de langue et / ou au correcteur orthographique (► fiche 2)
- Assurer au texte sa présentation définitive en le recopiant et en soignant la mise en page

Afficher, exposer, lire, éditer le texte

Interroger et partager ses démarches

Verbaliser et interroger des dimensions de l'écriture « littéraire » expérimentées :

- dimension corporelle ou matérielle : plaisir de l'acte graphique avec les outils d'écriture, plaisir du travail sur les supports (papiers / matières / informatiques)
- dimension expressive et identitaire : plaisir d'exprimer ses émotions et ses représentations, de se construire une identité personnelle ou collective, de s'inscrire dans le texte des autres
- dimension esthétique : plaisir de travailler sur les aspects visuels, phoniques, rythmiques, lexicaux... du langage
- dimension ludique et créatrice : plaisir de réinventer le monde par le langage, de créer à partir d'une contrainte ou d'un procédé formel, de jouer sur les normes (langagières, génériques)



Pistes d'activités pour les apprentissages

Lire des textes et penser, planifier le texte à produire

- Identifier par des comparaisons de textes les caractéristiques du texte à (ré)écrire ou le(s) procédé(s) d'écriture à mettre en œuvre
- Elaborer des idées, réveiller son imaginaire mentalement, oralement, par écrit, individuellement ou collectivement, par des brainstormings, des associations, des déclencheurs²⁷, par l'utilisation de référentiels...

Expérimenter des dimensions graphiques de l'écriture

- Faire un étalage des plus belles graphies, des écritures du monde, de textes-images...
- Copier (ou produire) des textes avec des supports (papiers, matières, objets) et des outils d'écriture variés (porteplume, plume d'oie, pastels, traitement de texte...) en jouant sur les ressources de la typographie ou de la mise en page, en soignant l'écriture des lettres ou des letrines à la manière des calligraphes ou des enlumineurs
- Créer un alphabet figuré ou imaginaire, créer des typographies inventées à partir d'écritures étrangères
- Créer des mots-images, des graffitis ou des signatures, des cryptogrammes, des logos...
- Copier un texte en remplaçant des syllabes, des mots par des dessins, des rébus ou lui donner la forme d'un calligramme

Réécrire un texte²⁸ à partir d'un ou de plusieurs procédé(s) jouant sur :

- Les lettres : veiller à ce que la dernière lettre d'une phrase et la première de la phrase suivante soient identiques ; commencer les phrases par les lettres de l'alphabet dans l'ordre et les terminer par les lettres dans l'ordre inverse ; associer un mot à un autre qui ne diffère que d'une lettre ; échanger des lettres / syllabes entre deux ou plusieurs mots
- Les syllabes : répéter dans la première syllabe d'une phrase la dernière syllabe de la phrase précédente ; utiliser un premier mot se composant d'une syllabe, un second de deux, un troisième de trois... puis recommencer; dissimuler des mots (prénoms, noms propres...) dans les syllabes d'un texte (« Il marchait la *barbe à ras* de terre »)...
- Le jeu sur des règles du français : utiliser de faux passés simples ; remplacer des mots par leur homophone ; utiliser une orthographe fantaisiste pour créer des effets (« révolution »), orthographier selon des règles inventées...
- Les variations langagières : traduire (ou farcir de mots, d'expressions, de phrases) en argot, en wallon, en verlan, en langage rap, en français coloré...
- L'ordre du texte : réécrire sur la base d'une structure syntaxique donnée, supprimer ou déplacer certains éléments du texte pour en créer un autre, tresser deux textes pour en engendrer un troisième, composer un texte en se servant de morceaux d'autres textes, vider un texte de certains mots pour le farcir d'autres termes empruntés à d'autres textes, raconter à rebours, transformer le texte en prose rimée ou en vers
- Le référent : parodier en modifiant ou en inversant certains éléments (actions, attributs de personnage, description, dialogue...) ou en introduisant des éléments hétérogènes (anachronisme, changement d'époque, de lieux...), modifier en changeant la fin

Poursuivre un texte ou écrire dans ses blancs

- Poursuivre un texte interrompu ; compléter une ellipse, ce qui précède le début, ce qui suit la fin du texte ; décrire un élément simplement esquissé ; écrire des dialogues ou textes fictifs (correspondance, journal intime...) de personnages...

²⁷ Les déclencheurs gagnent à solliciter divers modes de perception (visuelle, tactile, sonore, olfactive...). Par exemple, on peut faire évoquer un souvenir à partir d'une odeur, d'un extrait de musique, d'une image...

²⁸ On utilisera de préférence des textes courts (conte, fable, proverbe, slogan, poème, chanson, scène-type de récits, voire récit complet) et connus afin que le lecteur puisse, dans le texte transformé, reconnaître en filigrane le texte original.

Écritures du « moi » ou du « nous » à partir de déclencheurs

- Réaliser des écrits conjuguant l'expression du « je » : autoportrait sous la forme de blason ou d'acrostiche, origine du prénom ou du nom, commentaire de photo, journal intime, liste subjective²⁹, récit bref de souvenirs ou d'expériences³⁰; autoportrait à travers le regard d'autrui, lettre à soi-même en « tu »...
- Tenter l'écriture à plusieurs mains (écriture du « nous ») en utilisant les mêmes déclencheurs ou en transformant les écrits du « je » en écrits du « nous ».

Réviser et réécrire

- Cf. Fiche 3

Prendre conscience de ses démarches

- Faire s'exprimer les élèves individuellement, collectivement, par oral, par écrit, par des dessins sur les (dé)plaisirs éprouvés et les dimensions de l'écriture



Conseils méthodologiques

Libérer l'écriture nécessite un climat favorable : sécurisation et valorisation des élèves, respect mutuel, alternance de démarches individuelles et de démarches collectives et solidaires...

La sélection des activités sera facilitée par une prise en compte du déjà-là des élèves en matière de pratiques d'écriture³¹. Celles-ci servant d'abord comme d'un point d'appui et ensuite comme d'un tremplin vers d'autres pratiques moins connues.

Les ateliers d'écriture sont bien plus que de simples moments récréatifs, l'écriture littéraire n'est pas qu'un simple jeu formel et gratuit. Ici comme ailleurs on associera la réflexion à l'action : réflexion sur les enjeux des activités, partages d'expérience, démarches utilisées, liens avec des productions littéraires ou culturelles.

Soigner la présentation et la matérialité du florilège avec la collaboration éventuelle du professeur de dessin ou de technologie. Communiquer, exposer, éditer les textes afin de valoriser le travail de l'élève.

²⁹ Listes subjectives ou inédites (*choses qui me plaisent / déplaisent, me font rêver / me font honte ; choses élégantes ou désolantes...*), listes réorganisant la langue (*mots, expressions aimés pour leur son, forme, couleur, odeur...*)

³⁰ Sous la forme de *Je me souviens, Je regrette, Petits bonheurs ou plaisirs, Mon territoire de prédilection, Injustices vécues, Personnes qui ont compté, Les premières fois...*

³¹ Consulter le *Guide pratique* pour un exemple d'outil permettant de questionner les pratiques d'écriture des élèves.

 **Bibliographie**

- AMBLARD O., DE GIVENCHY P., *J'écris mon journal intime*, Paris, De La Martinière Jeunesse, Oxygène, 1997.
- BACH P., *L'écriture buissonnière, pédagogie du récit*, Delachaux et Niestlé, 1989.
Une approche pédagogique centrée sur trois éléments : climat de travail, créativité et message produit, des exemples d'activités planifiées sur 1 an, des outils d'évaluation et des outils réflexifs.
- CAUSSE R., *J'écris des poésies*, Albin Michel Jeunesse, 2004.
- COPPENS B., *L'atelier des mots*, Paris, Casterman, 2002.
- CORAN I., CAITI G., *Jouons avec les mots*, Paris, Casterman, Les heures bonheurs, 1998.
- CORAN P. et LEMAITRE P., *L'atelier de poésie*, Casterman, Langage, 1999.
- DUCHESNE A. et LEGUAY Th., *Lettres en folie. Dictionnaire de jeux avec les mots. (Petite fabrique de littérature 2)*, Paris, Magnard, 1990.
De nombreuses activités accompagnées d'exemples littéraires et iconiques sur les dimensions graphiques et visuelles de l'écriture, sur les listes et également sur le signifiant et le signifié. Le classement uniquement alphabétique des activités ne facilite toutefois pas la recherche sélective.
- DUMORTIER J.-L. (dir.), *Ecrire pour les autres*, 1^{ère} et 2^e, (chap. 8, 10, 16, 17, 18), Labor, 1999.
- MALLIE M., LEMAITRE P., *1001 conseils pour écrivains en herbe*, Casterman, 2004.
- MARTIN J. et LGOISTRE R., *La vie des mots - L'ami des vaux*, Albin-Michel Jeunesse, 1994.
- PENLOUP M.-Cl., *L'écriture extrascolaire des collégiens*, ESF, Paris, didactique du français, 1999.
Des informations sur les pratiques spontanées d'écriture des collégiens et des pistes didactiques ou des séquences d'apprentissage du geste graphique ou des écrits autobiographiques.
- PIMET O. et BONIFACE Cl., *Ateliers d'écriture mode d'emploi*, Didactique du français, ESF éditeur, Paris, 1999.
L'ouvrage fait le tour des questions se posant à un animateur d'atelier d'écriture et présente dans sa 2^e partie une centaine de propositions accompagnées de textes d'écrivains. Voir notamment le chapitre « Mémoire, identité et autobiographie ».
- RIVAIS Y., *Les contes du miroir*, Neuf de l'école des loisirs, 1988.
Recueil de contes détournés à partir de plusieurs procédés de réécriture clairement explicités et classés.

Notes pour le professeur



Pourquoi cette compétence ?

La langue permet de dire le monde, de dire le langage et de se dire. Son apprentissage est indispensable. L'appropriation d'un système de codes, de règles et de normes rend possible les échanges et forge un sentiment d'appartenance à une communauté linguistique et culturelle.

La langue s'apprend par la pratique de la communication. Celle-ci doit toutefois s'accompagner d'un travail de systématisation³² : découverte et formalisation des régularités de fonctionnement, intégration des savoirs théorisés dans un ensemble formant un système cohérent (référentiel de langue, grammaire) afin d'éviter l'émiettement des savoirs peu favorables à leur mémorisation et transfert.

Faut-il donner les savoirs comme des produits finis ou les construire avec les élèves ?

La « grammaire » n'est pas qu'une matière, elle est aussi une démarche. Le moment de langue devient alors celui où on prend distance pour observer comment fonctionne cet outil qu'on manie par ailleurs très jeune. Comme en science, la construction du savoir et sa formalisation sont des compétences utiles à développer à certains moments sans pour autant exiger des élèves qu'ils deviennent des grammairiens. On maîtrise, en effet, souvent mieux ce qu'on a soi-même observé, analysé et tenté d'expliquer. Laisser les élèves discuter des hypothèses, formaliser des règles, c'est aussi se donner l'occasion d'entendre et de comprendre leurs raisonnements, leurs essais et leurs erreurs. Par ailleurs, des recherches ont montré que cette attitude réflexive sur la langue distingue souvent les élèves en réussite scolaire des élèves en difficultés³³. Un autre atout est de construire un rapport plus significatif et positif aux codes et aux normes de la langue. Langue perçue non pas comme un objet intemporel et arbitraire mais bien comme un objet vivant à explorer, système dont on peut comprendre les lois, ensemble de solutions que les hommes ont dû inventer pour répondre aux problèmes de communication rencontrés. Pour beaucoup, les savoirs de langue restent des règles compliquées à mémoriser et à appliquer. L'impression de difficulté insurmontable peut développer un sentiment général d'insécurité linguistique, voire un rapport négatif durable à la langue écrite.

Enfin, rédiger des savoirs, c'est également apprendre le français des manuels ou des synthèses. C'est ce français abstrait et décontextualisé³⁴ que les élèves doivent souvent étudier ou reproduire dans les évaluations de connaissances. Il est bien différent et bien plus complexe que le français utilisé lors des apprentissages en classe. Ce dernier est essentiellement oral et contextualisé³⁵. Ce passage d'un langage à un autre est source de nombreux échecs dans de nombreuses disciplines et doit donc faire l'objet d'un apprentissage.

³² La systématisation est encore plus nécessaire aux élèves pour qui le français n'est pas la langue première et n'ont pu, faute d'une immersion suffisante, intégrer de manière inconsciente les grandes lois morpho-syntaxiques du français. Un enfant qui dit « vous disez » est un locuteur qui a déjà intégré le système morphologique du verbe mais pas encore toutes les irrégularités de la conjugaison.

³³ Pour ces derniers, le langage est d'abord une pratique dont ils n'ont pas conscience, qui se fond dans les actes comme un fait de nature, un canal neutre de communication.

³⁴ Caractéristiques : complexité informative et syntaxique des phrases. Syntagmes nominaux sujets très souvent expansés (relatives...) qui induisent une distance importante entre le sujet et le verbe. Chaque phrase contient plusieurs informations. Les passivations, nominalisations et les relatives organisent les énoncés les uns par rapport aux autres. Le lexique est majoritairement abstrait.

³⁵ Caractéristiques : énoncés ne contenant qu'une seule information, se suivant en simple juxtaposition. Les sujets sont toujours des pronoms personnels. Les noms sont objets ou placés derrière les présentatifs « c'est », « il y a », « on a », « on voit » et rarement expansés (par des adjectifs, des compléments du nom, des relatifs). Les interrogations sont marquées par l'intonation. Le présent, le passé composé, l'imparfait et le futur proche alternent. Le discours est à dominante narrative et accompagné de gestes. Exemple : « Tiens, regarde, c'est pas pareil. Il y avait "n" ... et là il n'y en a plus. Il y a "m". C'est à cause de "p" .»

↳ Compétence

Construire, rédiger des savoirs de langue

↳ Tâches et prescrit

Tâches permettant d'évaluer la compétence

Observer des phénomènes et / ou résoudre des problèmes langagiers rencontrés, émettre et vérifier des hypothèses explicatives, rédiger les savoirs construits et les mettre en œuvre en production et en réception de textes

Objets à produire :

- Sous la guidance de l'enseignant³⁶, construction et rédaction de savoirs linguistiques sous la forme de :
 - . définition
 - . formulation de règles ou de procédures (lexicales, grammaticales, orthographiques)
 - . inventaires de ressources lexicales et grammaticales pour exprimer telle signification à insérer progressivement dans une partie du classeur à utiliser comme un petit référentiel
- Mise en œuvre de quelques savoirs formalisés dans le cadre des autres fiches / compétences sous la forme de :
 - . réécriture de productions personnelles en chantier
 - . analyse ou justification de phénomènes langagiers ayant suscité des problèmes de compréhension

Prescrit sur le degré

Répéter au moins huit fois la démarche sur des savoirs linguistiques jugés prioritaires parmi ceux proposés dans le cadre des apprentissages

Remarque sur l'évaluation

Il faut distinguer deux types d'évaluation de la langue :

- l'évaluation de la compétence à construire et à rédiger des savoirs de langue
- l'évaluation de la maîtrise des savoirs de langue en contexte. Conformément aux prescrits des *Socles de compétences*, c'est en situation de communication, c'est-à-dire dans les productions des élèves (fiches 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8), que la maîtrise de la langue pourra faire l'objet d'une évaluation à valeur certificative. La « correction linguistique » (lexique, syntaxe, orthographe³⁷...) sera un des critères d'évaluation de la qualité des productions³⁸.



Articulations avec d'autres fiches

- Toutes les fiches peuvent donner lieu à la construction et la formalisation de savoirs de langue ou à leur mise en œuvre
- Fiche 2 : utilisation pertinente des référentiels et de leurs outils internes de recherche (table des matières, index...)

³⁶ La construction et formalisation des savoirs de langue s'effectueront toujours en classe dans des activités à la fois individuelles et collectives sous la guidance de l'enseignant.

³⁷ Pour rappel, en fin du degré, 90 % de formes doivent être correctes dans les productions personnelles avec recours possible à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale (*Socles de compétences*, p. 17).

³⁸ Pour un exemple, consulter le *Guide pratique*.

et les mettre en œuvre dans des textes

↳ Apprentissages à mobiliser ou à développer

Sensibiliser à des savoirs sur la langue³⁹

- Comprendre les fonctions des normes
- Découvrir des paramètres de variation des normes

Construire les savoirs et penser le texte à écrire⁴⁰

- Observer et comparer pour dégager des liens (de similitude, d'opposition, de temporalité, de cause, de conséquence...) et classer à partir de critères pertinents
- Poser des hypothèses explicatives et les vérifier (par de nouvelles observations, dans des référentiels), les remettre en cause si nécessaire (nouvelles observations)

Rédiger les savoirs

- Choisir un mode d'énonciation neutre, impersonnel et à valeur générale (présent)
- Assurer l'organisation générale par des marques visuelles et/ou linguistiques : tableau à double entrée, retrait, puce, numérotation, symbole, titre et intertitre, organisateurs spatiotemporels ou logiques, majuscule, ponctuation
- Utiliser des outils de reprises de l'information
- Utiliser le lexique et la syntaxe du langage abstrait :
 - . déterminant défini, termes abstraits et génériques et métalangage adéquat pour objectiver et généraliser
 - . mots exprimant des liens logiques et temporels, des transformations pour expliquer
 - . adjectifs, compléments du nom et relatives pour caractériser
 - . transformations nominales, adjectivales et infinitives pour synthétiser
 - . structure type d'une règle ou d'une définition ou d'une règle⁴¹
- Insérer l'exemple par des moyens linguistiques ou visuels (ponctuation, typographie.. .)

Réviser le texte

- Opérer des relectures du texte et apporter les modifications nécessaires
- Assurer la correction orthographique
- Assurer au texte sa présentation définitive en le recopiant et en soignant la mise en page

Mettre en œuvre les savoirs dans la communication⁴²

- Reconnaître des similitudes entre les situations, convoquer et appliquer les savoirs rédigés et mis en mémoire

Savoirs de langue à construire et à rédiger⁴³

- Orthographe : système morphologique du verbe (radical, terminaisons personnelles et des différents temps simples et composés), variations les plus fréquentes en genre et en nombre des noms, adjectifs et déterminants ; principales règles d'accord du verbe et du participe passé, analyse (classes de mots et fonctions nécessaires à la compréhension ou à l'application de règles d'accord), règles d'utilisation fréquente de marques graphiques usuelles (majuscule, accent, cédille, élision...), ponctuation
- Lexique et morphosyntaxe : structuration du lexique (relations sémantiques et morphologiques), substituts pronominaux et lexicaux, outils linguistiques pour (se) situer dans le temps, exprimer la cause...⁴⁴

³⁹ Idem.

⁴⁰ On retrouve ici certaines des « démarches mentales » des *Socles de compétences* (p. 8).

⁴¹ Déterminant défini + nom (l'objet qui est sujet à modification) + verbe (expression de la modification) + mot(s) (conditions, circonstances du changement). Cette structure est la plus transférable. Elle n'interdit pas pour autant d'autres formulations plus personnalisées du type "On met...".

⁴² Cf. autres fiches.

⁴³ Cf. également la *Synthèse des apprentissages de langue*.

⁴⁴ Pour plus de précisions, consulter la *Synthèse des apprentissages de langue*.



Pistes d'activités pour les apprentissages

Sensibiliser à des savoirs sur la langue

- Transcoder à l'écrit des énoncés oraux ou inversement pour mesurer les spécificités de chaque code
- Comparer des graphies, des formulations anciennes pour prendre conscience du caractère historique des normes ou rechercher l'origine de certains mots et de leur orthographe...

Construire des savoirs et penser le texte à écrire

- Découper à l'aide d'étiquettes les groupes de mots composant les phrases d'un texte, les manipuler pour en construire de nouvelles et découvrir les constituants de la phrase, les classes de mots, la place du complément de verbe, des effets de style...
- Structurer et enrichir le lexique sur la base des relations morphologiques (famille de mots fondée sur une même racine ou ayant un préfixe ou suffixe commun) ou des relations sémantiques (synonymie, antonymie, terme générique / terme spécifique)
- Observer, classer des faits langagiers pour construire des régularités : tableaux visualisant les régularités morphologiques du verbe (marques des personnes, des temps), les variations en genre et en nombre des noms...
- Transformer ou réécrire des textes en modifiant certaines données : modifier une information journalistique en présentant les faits non comme établis mais comme hypothétiques, pour découvrir les moyens d'expression du conditionnel ; changer de destinataire pour modifier le registre (syntaxe, lexique...), réécrire au passé un récit raconté au présent ...
- Explorer, par brainstorming ou par observation, les outils linguistiques pour exprimer tel effet de sens (la formulation de l'ordre, l'atténuation du propos...)
- Ponctuer un texte ou en modifier la ponctuation pour en modifier le sens
- Comparer des graphies très proches pour identifier les variations de sens
- Dictée problème ou dictée dialoguée* avec comparaison et discussion orale des graphies divergentes (explicitation des raisonnements, des procédures) ; vérification éventuelle dans des outils, communication de la graphie correcte par l'enseignant
- Analyse d'erreurs (soulignées et accompagnées de formes correctes) ou de solutions divergentes extraites de productions d'élèves anonymes
- Identifier, par des comparaisons de textes, les caractéristiques du texte à produire (lexique et syntaxe du langage abstrait, structure type d'une règle...)

Rédiger des savoirs

- Observer deux illustrations légèrement différentes (jeux des différences) et les exprimer sous la forme d'un tableau comparatif, faire de même à partir de textes
- Trier un ensemble de mots en fonction de différents critères et les présenter sous la forme de tableaux accompagnés de titres génériques
- Transposer un texte explicatif ou descriptif en un tableau ou procéder inversement
- Effectuer des exercices de réduction nominale, adjectivale ou infinitive
- Réécrire un texte en adoptant une énonciation neutre et impersonnelle
- Transposer des énoncés oraux en langage écrit en remplaçant les démonstratifs, les présentatifs... par des déterminants définis, et en transformant les énoncés juxtaposés en phrases complexes
- Ecrire des règles simples sur la base de structures-types préalablement identifiées

Mettre en œuvre les savoirs formalisés

- Réécrire des productions personnelles intégrant les savoirs formalisés
- Effectuer des dictées sur les savoirs exercés
- Faire des hypothèses sur des mots inconnus (traits sémantiques et structure morphologique, sens du contexte général, sens et syntaxe de la phrase)
- Analyser des énoncés d'un texte posant des difficultés de compréhension*
- Apprécier en lecture les effets produits par le travail de l'écrivain sur la langue (lexique, construction de phrase, figure, registre....) et les analyser



Conseils méthodologiques

La démarche réflexive sur la langue peut être mise en œuvre dans la phase d'analyse de séquences d'apprentissage des autres fiches ou dans des séquences de langue, construites à partir d'un questionnement des élèves ou d'une situation-problème à résoudre.

Quels contenus choisir ?

Deux paramètres complémentaires sont à prendre en compte. D'une part, la fréquence d'emplois des règles dans la communication (logique de système) et d'autre part, la fréquence des erreurs dans les productions des élèves (logique de besoins). D'un côté, il convient de limiter les règles en privilégiant les cas usuels, les règles générales et productives aux exceptions⁴⁵... Il y a lieu également d'être progressif en considérant la règle comme provisoire (la règle X au moment Y de l'apprentissage) jusqu'au moment où l'apport de nouveaux faits langagiers sera à même de la remettre en question. D'un autre côté, il convient de repérer les types d'erreurs récurrents rencontrés dans les productions de la classe. Ce repérage sert à la fois à indiquer à l'enseignant quel contenu choisir et à l'élève sur quoi porter son attention.

Les élèves convoquent peu spontanément leurs savoirs de langue dans la communication, noyés qu'ils sont par d'autres dimensions de la tâche. Il convient donc de les aider à mobiliser explicitement les savoirs dans des activités ciblées de réécriture ou d'analyse. Ceci permet, à la fois, de vérifier l'application correcte des savoirs et d'automatiser progressivement leur transfert dans des situations plus complexes.



Bibliographie

- *A, b, f., Maîtrise de la langue*, collection Duplimat, Sed Editions.
A partir de l'observation de faits de langue, des consignes de réflexion et d'entraînement invitent l'élève à formaliser les notions dans des fiches indexées à compléter.
- ANGOUJARD A. (dir.), *Savoir orthographier*, Hachette éducation, Didactique, 1994.
Des pistes méthodologiques pour un apprentissage intelligent de l'orthographe.
- BERLION D., *L'orthographe à quatre temps*, CE et CM, Paris, Hachette, 1994.
Manuel du primaire proposant des pistes pour la fabrication par les élèves d'outils d'apprentissage de l'orthographe : classement, schéma, répertoire, pistes pour la formulation des règles...
- CATACH N., *L'orthographe*, PUF, Que sais-je? n° 685, 1998 ou *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, Larousse.
Le premier ouvrage décrit l'orthographe française dans ses dimensions historiques et pédagogiques, le second présente l'évolution orthographique de tous les mots de la langue française.
- DENYER M. (dir.), *Français Référentiel de langue 3^e / 6^e secondaire*, De Boeck, Parcours et Référence, 2003.
Une synthèse à réserver à l'usage de l'enseignant : mise à jour des connaissances, structure à partir d'actions langagières à opérer par l'utilisateur dans ses communications (situer, entrer en relation, reprendre l'information, orthographier...), ouverture à l'oral et aux variations langagières, perspective historique...
- DION J. et SERPEREAU M., *Grammaire, conjugaison, orthographe cycle 3*, Enseigner aujourd'hui, Bordas pédagogie, 2002.
Un petit ouvrage qui présente des activités de grammaire réflexive testées en fin de primaire : classes de mots, fonctions, modes et temps, antériorité, participe passé...
- Frattini St., *La langue française. Des origines à tes lèvres*, Les essentiels, Milan Junior, 2004.
Une mini-encyclopédie sur l'histoire du français, l'origine et la vie des mots, le français oral.
- GEY M., *Ortho Plus. Cahier d'orthographe*, Nathan, 2000.
Un manuel d'exercices sur des difficultés à résoudre à partir de démarches réflexives.

⁴⁵ L'orthographe française est un système à plus de 85% cohérent.

Interroger la langue pour mieux la maîtriser

- REY A., *Dictionnaire historique de la langue française*, Robert.
- VIEL M. et VAN CLEEFF R., *Apprendre à apprendre*, Paris, Magnard, 1995.
Formulation de règles à partir de l'observation de textes, outils pour exercer sa réflexivité.
- WALTER H., *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Livre de poche n° 14.689, 1999.
Un ouvrage abondant d'exemples utilisables comme documents dans les classes.
- Observatoire du français contemporain : <http://julibel.fltr.ucl.ac.be>
- Chroniques hebdomadaires « Au bout de la langue » de H. Landroit dans le Ligneur :
<http://users.skynet.be/Landroit/tableABL.htm>
Deux sites pour alimenter une réflexion sur la langue contemporaine.

Notes pour le professeur



Pourquoi cette compétence ?

Longtemps la littérature et la lecture furent orales, le texte écrit ne servant que de partition au lecteur chargé de transmettre oralement à l'auditeur le texte lu⁴⁶. Elles offrirent ainsi une culture de l'écrit même à ceux qui ne savaient ni le produire ni le lire. Un retour aux sources de la lecture et de la littérature est pleinement justifié : l'œil, l'oreille, le corps et la voix restent d'excellents moyens d'appropriation de la lecture et de la littérature.

Ecouter un texte lu, voir un texte joué, c'est entrer plus facilement dans le texte et découvrir le plaisir de la lecture par la médiation de voix amies.

Lire un texte pour le dire ou le jouer à autrui, c'est se donner un projet de lecture motivant. Pour certains élèves, la lecture n'a en effet de pertinence que dans l'action, le faire et l'agir.


Apprendre à dire ou à jouer un texte, c'est apprendre à mieux lire ou à lire différemment en explorant la structure du texte, ses significations, en interprétant ses implicites.

Apprendre à exprimer des textes littéraires, c'est découvrir les ressources expressives de l'oralité (langages de corps et de la voix, musicalité de la langue...) et se découvrir des potentialités expressives et créatives. Mettre en oeuvre des pratiques expressives, c'est octroyer aux élèves des moments où on s'autorise des formes d'écoute et d'expression autres que celles habituellement requises par l'école.


Dire, jouer à d'autres des textes, c'est, dans des moments de sociabilité et de convivialité, communiquer à l'auditeur une proposition d'interprétation du texte. Un moment privilégié de construction de sens, de partages d'émotions et de significations entre émetteur et récepteur. « Lecture de la lecture », ces pratiques expressives sont d'excellentes médiations* des compétences de lecture (fiche 1).

Plus globalement, quand la littérature se fait corps et voix, c'est un sentiment d'appartenance à une culture partagée qui se construit durablement.

⁴⁶ La lecture « individuelle » était elle-même oralisée, murmurée. Quant à la lecture silencieuse, elle est restée longtemps une pratique marginale dont on percevait mal l'avenir.

 **Compétence**

Écouter et dire des textes littéraires (textes narratifs, poétiques et dialogués)

 **Tâches et prescrit**Tâches permettant d'évaluer la compétence

- Écouter / observer des mises en voix, des adaptations sonores, des mises en scène de textes narratifs (► fiche 1), poétiques (► fiche 4) ou dialogués en élaborant des significations et en interprétant l'utilisation des moyens non verbaux
- Lire à voix haute*, dire de mémoire ou jouer pour un public déterminé, avec ou sans support visuel ou sonore, des textes narratifs, poétiques ou dialogués, en cherchant à améliorer au moins un moyen vocal et un moyen corporel

Objets à produire :

- Lecture à voix haute* (préparée) de textes narratifs ou poétiques (enregistrés ou non)
- Déclamation de textes poétiques
- Jeu (mise en espace* ou en scène) de textes dialogués

Prescrit sur le degré

La lecture à voix haute* et un autre genre oral au choix

**Articulations avec d'autres fiches**

- Fiche 1 : lecture de textes narratifs ou poétiques destinés à être dits
- Fiche 4 : écriture de textes narratifs ou poétiques destinés à être dits
- Fiche 6 : réinvestissement du travail sur les paramètres de l'oralité dans le cadre de la communication sociale et scolaire

pour produire du sens à partir des moyens non verbaux.

↓ Apprentissages à mobiliser ou à développer

Ecouter : élaborer des significations en reliant les indices, en mobilisant des connaissances et les processus suivants :

- Discrimination phonologique
- Identification du sens des mots, prédiction, inférence
- Construction d'un sens global par la sélection des informations, leur intégration en unité de sens de plus en plus large et leur mémorisation
- Observation et interprétation de l'utilisation des moyens non verbaux :
 - articulation : suffisante / insuffisante
 - prononciation : correcte / incorrecte, adaptée / inadaptée
 - volume : faible / fort
 - débit : lent / rapide, avec variations / sans variations
 - pauses : nombreuses / rares ; adéquatement placées ou non ; vides (silence) / pleines (ben, euh...)
 - intonation : monotone ou répétitive / variée et significative
 - posture : debout / assise ; équilibre / balancement ; tonique / relâchée
 - occupation de l'espace : statique / mobile ; ample / réduite ; mécanique / significative
 - distance : proche / éloignée
 - gestes et mimiques : mécaniques / significatifs
 - regard : fixe / mobile ; en contact avec le public / sans contact

Identifier des aspects de son profil personnel* vocal et corporel

Planifier le texte à dire et à jouer

- Tenir compte de la situation de communication :
 - caractéristiques du destinataire et réactions potentielles
 - caractéristiques du lieu et du moment
 - intention de parole
 - modalités de communication (lecture ou déclamation ou jeu, individuelle ou collective, directe ou enregistrée, avec ou sans supports)
 - caractéristiques du type et du genre de texte dit ou joué
- Comprendre^{47*}, interpréter*, apprécier le texte (► fiche 1), et opérer des choix expressifs
- S'approprier ou mémoriser le texte dans ses dimensions verbales, vocales et corporelles

Dire ou jouer le texte en opérant des tentatives de réajustements à la situation

Partager ses démarches

- Partager l'expérience vécue (difficultés rencontrées, améliorations apportées, découvertes effectuées, apport personnel et du groupe...)

⁴⁷ Ainsi par exemple pour un récit (conte, nouvelle...), il y a lieu d'identifier l'intrigue, les différents types de discours (narration, dialogue, description, commentaire du narrateur...), les différentes voix et les personnages.



Pistes d'activités pour les apprentissages

Ecouter : élaborer des significations et interpréter l'utilisation des moyens non verbaux

- Ecouter ou observer des documents sonores / (audio)visuels pour identifier et apprécier des significations exprimées par l'utilisation des moyens non verbaux (corps, voix)
- Ecouter des adaptations sonores de courts textes et retranscrire à l'aide d'un code⁴⁸ sur le texte des variations de la voix (débit et pause, intonation...)
- Ecouter des contrexemples de lectures à voix haute pour en repérer des défauts caractéristiques⁴⁹ et chercher les moyens d'y faire face
- Définir ensemble les critères de qualité ou de réussite de la communication à produire
- Observer, à l'aide d'une grille⁵⁰, dans ses propres prestations ou dans celles de ses camarades, l'utilisation des moyens non verbaux pour identifier le profil* vocal et corporel

Identifier des aspects de son profil personnel* et les travailler :

- Mimer des gestes courants, des sentiments, des situations, ... et explorer les variations
- Accompagner de gestes, de mimiques... un texte (dialogué ou non) enregistré
- Répéter des messages publicitaires enregistrés en imitant leurs caractéristiques vocales
- Exercer l'articulation et des variations de volume de la voix
- Lire ou dire de mémoire une phrase, un court texte en fonction de situations de communication fictives diverses : message secret à transmettre, confidences échangées, bonne histoire comique, échange de salutations...
- Dire un texte en respectant les variations de la voix indiquées sur sa transcription écrite
- Jouer à des jeux de société expressifs du type *Comedia*
- S'échanger des mots, des phrases en y associant le corps : gestes, déplacements effectués selon des impulsions physiques variables (vigueur, douceur...) accompagnés d'un objet réel au départ, imaginaire ensuite
- Improviser, seul ou à plusieurs, à partir d'un objet, d'un personnage, d'une situation ...
- Jouer de courts dialogues dramatiques

Planifier le texte à dire ou à jouer

- Dire, jouer le texte de différentes manières⁵¹
- Découper le texte en unités sur le plan discursif (narration, description, dialogue...) et narratif, et marquer ces unités par des pauses longues, des variations de débit...
- Faire le portrait psychologique des personnages et s'exercer à dire les dialogues en relation avec les sentiments et les intentions des personnages en travaillant l'intonation
- Découper les unités syntaxiques des phrases en groupes rythmiques marqués par des pauses brèves ou plus longues (respiration), et s'exercer à les dire
- Exprimer les valeurs (exclamative, interrogative...) des phrases par l'intonation
- Lire ou dire de mémoire un extrait du texte en variant volontairement un ou plusieurs paramètre(s) : sur un débit rapide ou lent ; sur un rythme donné ; à voix basse, forte, normale ou murmurée ; en modifiant la posture, l'occupation de l'espace, les accessoires
- S'exercer à dire de mémoire le texte travaillé ou à le lire d'une manière fluide en relevant fréquemment les yeux (mémoire à court terme) et en adaptant la position du lecteur⁵²

Dire ou jouer le texte en opérant des tentatives de réajustement à la situation

- Dire ou jouer le texte avec des consignes de réajustement exprimées par le public

Partager ses démarches

- Evaluer le résultat obtenu par rapport projet initial en recourant, par exemple, à l'observation différée (enregistrement audio ou vidéo) ou en interrogeant le destinataire
- Faire s'exprimer les acteurs et le public sur l'expérience vécue

⁴⁸ Cf. *Guide pratique*.

⁴⁹ Débit trop lent ou trop rapide, voix inaudible à la fin des phrases, coupures rythmiques mal placées, respiration mal gérée, absence d'intonation expressive, articulation incomplète de certains mots.

⁵⁰ Pour un exemple, consulter le *Guide pratique*.

⁵¹ Différents exercices d'expression du texte peuvent aider à découvrir son sens et une interprétation adéquate : l'interprétation « silencieuse » d'un texte ne précède pas forcément son expression.

⁵² Debout, pas forcément immobile, le texte dans une main, l'autre tournant les pages et ébauchant des gestes.



Conseils méthodologiques

Développer un climat de confiance et de coopération en (s')interdisant tout jugement sur les personnes et en construisant avec les élèves des critères d'observation objectifs⁵³ évitant les jugements impressionnistes ou discriminatoires.

Faire preuve de prudence dans le choix de certaines activités (par exemple les sujets des jeux de rôles, des improvisations, des textes à dire) compte tenu des représentations, des expériences et des pratiques culturelles très différentes souvent présentes dans un groupe. Choisir à cette fin des activités et des sujets qui motivent les élèves sans trop les accaparer affectivement, une certaine distance étant toujours nécessaire à l'apprentissage.

Limiter la durée des prestations orales, choisir des textes courts afin de permettre un réel apprentissage en classe qui ne se contente pas de confirmer les dispositions spontanées des élèves. Limiter le nombre de paramètres à améliorer.

Développer des pratiques d'évaluation formative afin de permettre aux élèves de progresser, d'interroger leurs démarches et d'enrichir leur perception. Par exemple, lors de certaines activités, répartir les tâches et pratiquer la coévaluation : élèves acteurs et élèves observateurs, compte rendu des élèves-observateurs et réaction des élèves-acteurs. Inversion des rôles ensuite. Etablir un code du respect d'autrui lors de l'utilisation des enregistrements des prestations des élèves.



Bibliographie

- CHARMEUX E., *Ap-prendre la parole*, SEDRAP Education, 1996.
- DOLZ J. et Schneuwly B., *Pour un enseignement de l'oral. Didactique du français*, ESF éditeur, Paris, 1998.
Un chapitre est consacré à la lecture à voix haute.
- HERIL A. et MEGRIER D., *60 exercices d'entraînement au théâtre à partir de 8 ans*, Paris, RETZ, Pédagogie pratique, 1992.
- HERIL A. et MEGRIER D., *Entraînement théâtral pour les adolescents. Expression personnelle et développement de la personnalité. A partir de 15 ans*, Paris, RETZ, Pédagogie pratique, 1993.
- FAVARO P., FLOOD R., *En scène*, Casterman, 1994.
- JUE I. et VERGER N., *La boîte à parole*, Berlin, Langenscheidt, 1999.
- LAGRANGE S., *Mille ans de théâtre. Pièces et saynètes à lire, à jouer et à mettre en scène*, Milan, 1993.
- LANSMAN (édition) différentes collections de théâtre dont certaines pour adolescents.
- L'ECOLE DES LOISIRS (édition), collection *Théâtre* (une soixantaine de titres adaptés aux adolescents).
- LEON P. et M., *La prononciation du français*, Nathan, col. 128.
- MAIRAL Ch. Et BLOCHET P., *Maîtriser l'oral Cycle 3*, Paris, Magnard Ecoles, Pédagogie pratique, 1998.
- MORISSON C., *35 exercices d'initiation au théâtre*, Vol. 1 et 2, Bruxelles, Actes Sud junior, 2000.

⁵³ Consulter le *Guide pratique* pour un exemple de grille d'observation.

Notes pour le professeur



Pourquoi cette compétence ?

En complément de l'oral expressif, c'est un oral plus fonctionnel qui est visé ici. Manifester son écoute, se présenter, exprimer son savoir, prendre sa place dans un échange, demander quelque chose à un adulte, répondre et réagir à la parole de l'autre... sont des actes de langage permettant la relation sociale et l'apprentissage scolaire. Encore faut-il les oser et les poser selon certaines formes et certaines normes.

Parler devant un groupe, demander de l'aide ou une autorisation, exprimer son désaccord, s'excuser... sont des actes de parole périlleux. Ils peuvent mettre en danger la bonne image que chacun veut donner de soi ou se heurter à un refus. Ils nécessitent à la fois climat d'écoute, affirmation de soi et connaissance d'une série de moyens propres à limiter les risques de malentendus ou d'échecs communicationnels.

On ne communique, en effet, pas de la même manière en privé et à l'école, entre pairs ou entre partenaires revêtant des rôles sociaux différents (maitre-élève par exemple). On ne communique pas non plus de la même façon selon les cultures et les milieux sociaux. Saluer son interlocuteur, manifester des signes d'écoute, ne pas le couper, ne pas mettre en doute sa compétence à tenir tels propos, répondre à la question posée... sont des normes de savoir-vivre communicationnel implicites. L'adhésion à ces normes permet à la communication d'aboutir. Il revient à l'école d'explicitier ses règles communicationnelles, d'interroger leur sens et leurs modalités de mise en œuvre⁵⁴. Il revient également à l'école de donner aux élèves des moyens d'ajuster leur communication aux caractéristiques de ces situations pour ne pas se sentir disqualifiés ou exclus.

Pour ce faire, la fiche propose de se centrer sur l'apprentissage de moyens linguistiques et non verbaux qui favorisent l'intercompréhension tant en situation de parole qu'en situation d'écoute. Cette dernière étant entendue à la fois comme concentration, compréhension du message et manifestation de l'attention à l'autre.

Trois genres d'oraux, fréquents dans la vie scolaire et sociale, ont été choisis :

- la prise de parole individuelle en public, communication asymétrique⁵⁵, où l'élève locuteur prend la place de l'adulte ou du maitre
- l'échange entre pairs, interaction symétrique qui, en classe, obéit à des normes différentes de celles de l'espace privé
- l'échange avec un adulte, interaction asymétrique ou complémentaire entre partenaires revêtant des rôles communicationnels et sociaux différents.

⁵⁴ La vie scolaire est scandée par une série de rituels (être en rang, se lever, s'asseoir, saluer, faire silence, lever le doigt...) qui aujourd'hui, à moins d'avoir disparu, sont souvent perçus par les élèves comme des habitudes sociales périmées, arbitraires et inutiles. C'est l'occasion d'interroger leurs sens (rituels de départ et de clôture structurant toutes les communications, marques symboliques entre les activités et les lieux de la journée...) ou d'imaginer de nouvelles modalités (écoute d'un morceau de musique pour retrouver le calme, instants de méditation sur une phrase écrite au tableau, mise en ordre de la table de travail et du matériel...).

⁵⁵ L'exposé peut être considéré comme une communication asymétrique dans la mesure où l'exposant est institué comme « expert » qui transmet au public un savoir ou des informations qu'il ne possède pas. C'est cette moindre expertise de l'auditoire qui légitime son écoute attentive.

↓ Compétence

(S)'écouter, (se) dire, échanger et demander en ajustant sa communication aux

↓ Tâches et prescrit

Tâches permettant d'évaluer la compétence

Ecouter des prises de parole individuelles ou des échanges de divers types (informatif, argumentatif, injonctif, narratif, dialogué)

Objets à produire :

- Manifester des signes non verbaux d'écoute durant la communication
- Rendre compte de son écoute après la communication par des signes verbaux (question, demande d'explicitation, réaction...) ou par une médiation*

Médiation* de l'écoute : tâche donnée par l'enseignant pour s'assurer de la compréhension (grille d'observation à compléter, consignes à exécuter, réponses à des questions...)

Parler : échange de divers types (informatif, argumentatif, injonctif, narratif, dialogué) entre pairs et avec un adulte

Objets à produire :

- Prise de parole individuelle en public (en direct ou enregistrée) : présentation de soi, d'un avis, d'un document, du fruit d'un travail de groupe, d'une expérience, d'une activité, d'une lecture (► fiche 1) ...
- Echanges entre pairs : travail de groupe, conseil de tous, discussion sur une lecture (► fiche 1) ou un évènement ...
- Echanges avec un adulte : demande de renseignements, d'explication, d'aide, d'autorisation ...

Prescrit sur le degré

Objets à produire : un genre de prise de parole individuelle, un genre d'échange entre pairs et un genre d'échange avec un adulte



Articulations avec d'autres fiches

- Fiches 1 et 3 : le compte rendu critique de lecture*
- Fiches 6 : découverte par des activités expressives des moyens non verbaux et du profil* personnel
- Toutes les autres fiches offrent des occasions dans la mesure où l'oral est le canal d'apprentissage et d'échange privilégié à l'école. Il suffit de suspendre un temps l'activité en cours et de faire de l'oral un objet d'apprentissage.
- L'élaboration ou le partage de productions proposées dans le cadre des autres fiches peut donner lieu à des présentations, des échanges...

Apprentissages à mobiliser ou à développer

Penser et planifier la communication

- Analyser les caractéristiques de la situation de communication pour s'y ajuster
 - intention de parole (informer, demander...) et d'écoute (s'informer, répondre...)
 - lieu et temps : grandeur, disposition, durée, statut social du lieu et du moment
 - caractéristiques de l'interlocuteur (nombre, âge, rôle social) et de la relation (communication familière / distante, à égalité / hiérarchisée)
 - genre : communication à interaction immédiate ou différée, communication en direct ou enregistrée, communication en présence ou non de l'interlocuteur (conversation téléphonique)
 - moyens non verbaux disponibles (► fiche 6) : la voix (articulation, prononciation, volume, débit et pauses, intonation), le corps (posture, occupation de l'espace, distance, gestes et mimiques, regard)
 - Supports éventuels : objet, illustration, aide-mémoire, ...
- Elaborer et hiérarchiser des contenus

Ecouter

- Elaborer des significations en reliant les indices, en mobilisant des connaissances et des processus de compréhension du message (► fiche 6)
- Emettre des signes non verbaux et verbaux d'écoute : regard, gestes d'attention, recours éventuel à la prise de notes, question, reformulation, demande d'explicitation, réaction (approbation, désapprobation, nuance...)

Parler en s'ajustant à la situation et en produisant des signes qui favorisent la compréhension et la relation

- Choisir un mode d'énonciation : moyens de se désigner comme énonciateur et de désigner l'interlocuteur
- Énoncer les informations essentielles en fonction de l'intention (informer, convaincre...)
- Assurer l'organisation générale et la cohérence : signes verbaux (saluer, remercier...) et non verbaux (donner la main, se lever...) de début et de fin de communication ; organisateurs textuels ; procédés de reprise ; pauses ; gestes structurant le propos
- Adopter un registre de langue adéquat à la situation
- Adopter un volume, un débit et une articulation adéquats à la situation
- Adopter un comportement verbal et non verbal respectueux des personnes :
 - respect de la face* et du territoire* de l'interlocuteur
 - respect des tours et des temps de parole (ne pas couper l'autre, demander la parole et non la prendre, repérer quand se taire, répondre à une question posée...)
 - degré de proximité / distance autorisée entre les interlocuteurs, gestes de contact
 - langage des objets et des vêtements
 - posture : relâchée ou tonique
- Utiliser de manière adéquate des supports et / ou un aide-mémoire⁵⁶ éventuel(s)
- Repérer des signaux d'alerte chez l'interlocuteur : inattention, gestes d'agacement, recul, tentative de couper la parole... et opérer des tentatives de réajustement

Partager ses démarches

- Partager l'expérience vécue (difficultés rencontrées, moyens mis en œuvre pour favoriser la relation et la compréhension...)

⁵⁶ Utilisation pertinente de l'aide-mémoire : ni récitation, ni lecture suivie de celui-ci.



Pistes d'activités pour les apprentissages

Penser et planifier la communication

- Ecouter différentes prises de parole et échanges enregistrés, repérer les caractéristiques de chaque situation, identifier et apprécier des significations exprimées par l'utilisation de la voix et du corps
- Définir ensemble les critères de qualité ou de réussite de la communication à produire
- Analyser la situation de communication et opérer des choix
- Oralement ou par écrit, individuellement ou collectivement, trouver des arguments, rechercher des informations dans des référentiels* et les hiérarchiser
- Préparer les supports éventuels ou l'aide-mémoire (fiche avec plan, mots clés...)

Ecouter

- Ecouter de courts messages et manifester son écoute par diverses médiations* : remplir une grille d'observation, compléter un dessin, repérer des intrus insérés à dessein dans le message, agir en fonction de consignes, remettre dans l'ordre, imaginer la suite, répondre à un questionnaire, compléter un document lacunaire, élaborer un plan...
- Lors d'activités de communication ou d'expression (► fiche 6), identifier son profil personnel* vocal et corporel ainsi que celui de son interlocuteur
- Lors de prises de parole individuelles, manifester des signes tantôt d'écoute, tantôt de non-écoute (commandés en secret), pour prendre conscience de l'impact de ceux-ci sur celui qui parle, en inventorier d'autres
- Ecouter de courts messages et choisir des reformulations adéquates parmi celles proposées ou s'exercer à différentes reformulations
- Mener un échange en veillant chaque fois à reformuler le propos de son interlocuteur

Parler en produisant des signes qui favorisent la relation et la compréhension

- Repérer, dans des situations vécues ou dans des documents enregistrés mettant en scène des communications abouties ou non, des signes verbaux et non verbaux favorisant ou non la relation et la compréhension, inventorier ces signes
- Découvrir la multiplicité des significations sociales et culturelles des gestes, des rituels de communication (exemples : comparer les manières de se saluer, identifier les émotions exprimées par divers gestes de la main, imaginer les contextes dans lesquels ils peuvent être ou ne pas être posés, trouver d'autres gestes exprimant les mêmes significations, comparer avec d'autres cultures...)
- Effectuer en classe de courtes prises de parole individuelles et de courts échanges entre pairs, adaptés à la situation de communication, les évaluer (recours à des observateurs ou à l'enregistrement) et les retravailler
- Simuler, par des jeux de rôles, des échanges avec un adulte en ayant soin de préciser les caractéristiques des situations de communication, de les moduler et d'inviter parfois l'élève à assumer tour à tour le rôle des deux interlocuteurs
- Analyser et rejouer des échanges (prestations des élèves ou d'autres interlocuteurs) enregistrés et jugés peu fructueux pour mieux les faire aboutir
- Placer les élèves devant des situations problèmes communicationnelles fictives ou réelles (malentendu, incident critique...), faire rechercher et jouer des pistes d'amélioration
- Effectuer dans l'école ou à l'extérieur des échanges avec des adultes

Partager ses démarches

- Faire s'exprimer oralement, par écrit, par l'intermédiaire d'un questionnaire, les interlocuteurs sur l'expérience vécue
- Evaluer le résultat obtenu par rapport au projet initial en recourant, par exemple, à l'observation différée (enregistrement audio ou vidéo) ou en interrogeant le destinataire



Conseils méthodologiques

L'écoute peut se travailler et s'évaluer isolément : durant l'écoute de la communication, l'élève apprend à manifester des signes non verbaux d'attention ; après l'écoute, il prend la parole pour réagir ou est soumis à une médiation* proposée par le professeur. L'écoute peut aussi s'évaluer dans l'interaction où l'élève est tour à tour émetteur et récepteur : comme récepteur, il manifeste des signes non verbaux d'écoute ; comme émetteur, il manifeste, par son attitude et ses propos, son attention envers son interlocuteur.

Divers codes culturels, souvent implicites, s'expriment à travers les différents langages et peuvent être source de malentendus. Rendre ces codes explicites permet de les reconnaître. C'est un préalable à la reconnaissance du code scolaire commun.

Vu le nombre d'élèves, veiller à limiter la durée des prestations orales afin de permettre un réel apprentissage en classe qui ne se contente pas de confirmer les dispositions spontanées des élèves.

Des pratiques d'évaluation formative permettent aux élèves de progresser, d'interroger leurs démarches. Par exemple, lors de certaines activités, répartir les tâches et pratiquer la coévaluation : élèves acteurs et élèves observateurs, compte rendu des élèves-observateurs et réaction des élèves-acteurs. Inversion des rôles ensuite. Utiliser à cette fin des grilles d'observation⁵⁷ basées sur des critères objectifs qui évitent les jugements ou les interprétations hasardeuses. Recourir, si possible, à l'enregistrement sonore ou audiovisuel des prestations des élèves.



Bibliographie

- AKYUZ A. et al., *Exercices d'oral en contexte. Niveau intermédiaire*, Hachette Français langue étrangère, 2004.
- BLANCHE P., *A tour de rôle. Des activités de communication orale à pratiquer en face à face*, Paris, Clé International, 1994.
- CHERDON Chr. et al. *Accès français Manuels 1^{re} - 2^e*, volumes 1, 3 et 6 et JOST J., *Je pratique l'oral. Exercices 1^{re}/2^e*, De Boeck-Duculot, 1996.
- COLLECTIF ALPHA Bruxelles, *Mille et une idées pour se parler*, 1995.
113 fiches orales regroupées par thèmes (identité, vie sociale...) et par techniques d'animation.
- COLLECTIF Lire et Ecrire en Wallonie, *Parler pour apprendre Apprendre pour parler*, Informations : 071.20.15.20, coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be
Certaines fiches ont trait aux genres communicationnels retenus par le programme.
- DOLZ J. et SCHNEUWLY B., *Pour un enseignement de l'oral. Didactique du français*, ESF éditeur, Paris, 1998.
Un chapitre est consacré à l'exposé.
- JUE I. et VERGER N., *La boîte à parole*, Berlin, Langenscheidt, 1999.
80 activités classées selon différents paramètres utiles (niveaux, objectifs...).
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *La conversation*, Paris, Mémo, 1996.
Un petit ouvrage instructif sur les règles sous-tendant les échanges quotidiens.
- LAFORTUNE L. et GAUDET E., *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, ERPI, Québec, L'école en mouvement, 2000.
Un ouvrage théorique et pratique proposant au chapitre quatre 16 activités concrètes de sensibilisation à l'implicite et à la multiplicité des codes culturels et sociaux.
- MAIRAL Ch. et BLOCHET P., *Maitriser l'oral Cycle 3*, Paris, Magnard Ecoles, Pédagogie pratique, 1998.
Chapitres sur le dialogue et les jeux oraux.

⁵⁷ Pour un exemple, consulter le *Guide pratique*.

Notes pour le professeur

l Synthèse des apprentissages de langue

Fonctions du tableau

Le document offre une vue transversale des savoirs et savoir-faire de langue qui forment le système de la langue française et permettent l'écriture et la lecture des genres de textes et des productions orales.

Ce tableau doit permettre de planifier une progression des apprentissages linguistiques en fonction des compétences et des genres de textes choisis ou de situer à posteriori les apprentissages opérés au sein des séquences et des parcours. Il offre également des indications en cas d'hésitation sur le bien-fondé ou l'opportunité d'un apprentissage.

Statut des apprentissages et évaluation

Les apprentissages à mobiliser en fonction des genres choisis ne doivent pas tous être systématisés ou théorisés.

Conformément aux prescrits des *Socles de compétences*, c'est en situation de communication, c'est-à-dire dans les productions des élèves que la maîtrise de la langue pourra faire l'objet d'une évaluation à valeur certificative. La « correction linguistique » (lexique, syntaxe, orthographe⁵⁸...) sera un des critères d'évaluation de la qualité des productions.

Mode de structuration du tableau

La première colonne répertorie les apprentissages et la seconde renvoie aux numéros des fiches où ces apprentissages sont les plus susceptibles d'être mis en œuvre.

Les *savoirs de langue* sont d'abord présentés selon des catégories relativement traditionnelles (*Outils de structuration de la phrase et du texte, Lexique, Orthographe...*) puis selon des entrées sémantiques et communicationnelles (*Outils linguistiques*). « Faire de la grammaire » en lecture, c'est observer la variété des moyens linguistiques offerts par la langue pour exprimer telle signification et les répertorier dans des banques de mots. De même, « faire de la grammaire » en écriture, c'est utiliser diverses formes qu'offre la langue pour exprimer ce qu'on veut dire. Dans cette optique, les formes sont subordonnées au sens et à la communication.

Enfin sont proposés quelques *savoirs sur la langue* propres à inscrire celle-ci dans une dimension sociale et historique.

Quels apprentissages choisir ?

Deux paramètres complémentaires sont à prendre en compte.

D'une part, la fréquence d'emploi des règles dans la communication (logique de système) et d'autre part, la fréquence des erreurs dans les productions des élèves (logique de besoins).

D'un côté, il convient de limiter les règles en privilégiant les cas usuels, les règles générales et productives aux exceptions... Il y a lieu également d'être progressif en considérant la règle comme provisoire (la règle X au moment Y de l'apprentissage) jusqu'au moment où l'apport de nouveaux faits langagiers sera à même de la remettre en question.

D'un autre côté, il convient de repérer les types d'erreurs récurrents rencontrés dans les productions de la classe. Ce repérage sert à la fois à indiquer à l'enseignant quels contenus choisir et à l'élève sur quoi porter son attention.

On proposera enfin une théorisation adaptée à l'âge et aux besoins des élèves.

⁵⁸Pour rappel, en fin du degré, 90 % de formes doivent être correctes dans les productions personnelles avec recours éventuel à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale (*Socles de compétences* p. 17).

Des savoirs de langue	Fiches N°
Outils de structuration de la phrase et du texte	
marques visuelles d'organisation : paragraphe (alinéa, double interligne...), titre et intertitre, chapitre, typographie (type et taille des caractères...), marques d'hierarchisation (tiret, puces, numéros)	1, 2, 3, 4, 5
système des temps et des modes du genre de texte	1, 2, 3, 4, 5
organiseurs textuels usuels (mots de liaison, adverbes, groupes de mots, voire verbes et noms), temporels, spatiaux et logiques (cause, conséquence et but, opposition, condition)	1, 2, 3, 4, 5, 7
Outils de reprise de l'information	
reprise pronominale (ensemble des pronoms y compris <i>y, en, le</i>) et lexicale (répétition du nom précédé d'un déterminant défini ou démonstratif, synonyme, terme générique...)	1, 2, 3, 5, 7
Outils de structuration du lexique	
relations morphologiques entre les mots : racine, préfixe, suffixe, composition	1, 5
relations sémantiques entre les mots : famille, synonyme / antonyme, terme appréciatif / dépréciatif, terme générique / spécifique, sens propre / figuré, registre de langue, champ lexical	1, 4, 5
Outils de structuration de la morphosyntaxe	
le genre et le nombre, leurs marques usuelles (suffixe, déterminant, variation graphique ou phonique)	1 à 7
le verbe : radical et terminaisons ; formation, valeur et emplois usuels des modes-temps simples/composés*, voix active et passive ;	3, 4, 5
phrase : fonction de sujet et de prédicat (verbe et éventuel complément), complément de phrase	1 à 5
phrase verbale / non verbale ; phrase déclarative / interrogative / impérative de forme affirmative ou négative ; phrase simple / complexe juxtaposée, coordonnée, enchâssée (relative, complétive, circonstancielle)	1 à 5
Orthographe	
alphabet, les différentes graphies de certains sons : [â], [s], [j], [ê]	3, 4, 5
synthèse des variations les plus fréquentes en nombre et en genre des noms, des adjectifs et des déterminants	2, 4, 5
analyse des classes de mots (nom, verbe, adjectif et participe passé, déterminant, pronom, adverbe, mot de liaison) et des fonctions (sujet, complément direct ou indirect du verbe, attribut...) nécessaires à l'application de règles usuelles d'accord ou à la compréhension du sens	1, 2, 4, 5
accord sujet-verbe (un ou plusieurs sujets, avec <i>qui</i>) et autres règles fréquentes d'accord selon les opportunités	2, 4, 5
accord du participe passé employé seul, avec <i>être</i> (variabilité avec le sujet) et avec <i>avoir</i> (invariabilité mais aussi variabilité avec un complément direct antéposé)	2, 4, 5
conjugaison des verbes réguliers et irréguliers les plus fréquents ⁵⁹ et selon les opportunités rencontrées (<i>être, avoir, faire, dire, aller, vouloir, pouvoir, croire, devoir, savoir, falloir à la 3^e personne, voir, venir...</i>) aux modes et temps retenus* ; conjugaison pronominale	2, 4, 5
règles d'utilisation fréquente de marques graphiques usuelles (majuscule, accents, cédille, élision, trait d'union, tréma)	2, 4, 5
découpage des mots en fin de ligne	2, 4
Ponctuation en fin de phrase, virgule dans une énumération ou pour séparer du sujet un complément placé en tête, points de suspension, deux-points, parenthèses, marques du discours direct, point pour l'abréviation	1, 2, 3, 4, 5

* **Indicatif** présent / passé composé ; imparfait / plus-que-parfait ; passé simple / antérieur ; futur simple / antérieur ; conditionnel présent / passé ; **impératif** présent / passé ; **subjonctif** présent / passé ; **infinitif** présent / passé ; **participe** présent / passé.

⁵⁹ Verbes les plus fréquents selon un ordre décroissant : être, avoir, faire, pouvoir, dire, aller, savoir, vouloir, venir, devoir, donner, falloir, prendre, finir (CATACH N., *L'orthographe française*, Nathan Université, 1995, 3^e édition).

Outils linguistiques usuels pour :	
- se désigner comme énonciateur fictif ou réel (<i>je, nous...</i>) et désigner l'interlocuteur fictif ou réel (<i>tu, vous, termes d'adresse</i> ⁶⁰ ...) - de ne pas se désigner comme énonciateur (3 ^e personne, tournure impersonnelle)	2, 3, 4, 5, 7
- (se) situer dans l'espace : démonstratifs (déterminants <i>ce, cette...</i> , pronoms <i>celui-ci, celui-là...</i>), présentatifs (<i>voici, voilà...</i>), adverbes (<i>ici, là-bas, devant, derrière...</i>) ; prépositions + nom (<i>en, au, à, chez, sur, dans, devant, derrière, à côté de, à droite de, sur, sous, entre, à l'intérieur de, à l'extérieur de, près de, loin de, avant, après...</i>) ; verbes (<i>être, habiter, se trouver, se situer, aller à, (re)venir (de), arriver à, partir pour, ...</i>)	2, 3, 4, 5, 7
- (se) situer dans le temps : expression (adverbes, temps verbaux, groupe nominal...) du présent / passé / futur dans le présent du locuteur (<i>maintenant, aujourd'hui, cette semaine... / à ce moment-là, hier, la semaine dernière / dans un moment, demain, la semaine prochaine...</i>) ; expression du présent / passé / futur dans le passé du locuteur (<i>ce jour-là cette semaine-là... / la veille, la semaine précédente... / le lendemain, la semaine suivante ...</i>) distinction imparfait / passé simple	1, 2, 3, 4, 5, 7
- quantifier : marques du pluriel ; nombres et termes dérivés ; noms, adjectifs et adverbes exprimant la quantité	2, 4, 5
- qualifier le nom : le complément du nom, l'adjectif, la relative	2, 4, 5
- exprimer l'interrogation : <i>est-ce que</i> , inversion, pronoms, déterminants, adverbes, point d'interrogation	2, 5, 7
- exprimer la négation : <i>non, ne...</i> (<i>pas, rien, ni, personne, aucun, plus, jamais...</i>)	5, 7
- exprimer l'opinion : verbes usuels d'opinion ; moyens d'atténuer ou de renforcer l'opinion : modalisateurs ⁶¹ , conditionnel, phrase exclamative et interro(né)gative ; - exprimer l'accord, le désaccord : noms et verbes (<i>opposition, (dés)approuver, être pour / contre, s'opposer à...</i>) ; préposition + nom ou infinitif (<i>avec, sans, au lieu de, malgré...</i>) ; conjonction de coordination ou adverbe (<i>oui, volontiers, assurément, mais, cependant, néanmoins, toutefois, au contraire, par contre...</i>) ; subordination (<i>alors que, bien que, quoique...</i>) ;	1, 3, 4, 5, 7
- exprimer la conséquence et le but : noms et verbes (<i>but, conséquence, effet, déclencher, entraîner...</i>) ; subordonnées + mode (<i>de manière que, de façon que, si bien que, pour que, afin que, de peur que, si...que, tant... que...</i>) ; conjonction de coordination et adverbe (<i>donc, par conséquent, c'est pourquoi, aussi, ainsi ...</i>) ; préposition + nom (<i>pour, en vue de, de peur de, d'où ...</i>) ou infinitif (<i>de manière à, de façon à, pour, afin de, de peur de,, jusqu'à, à...</i>) ; deux-points	2, 3, 5
- exprimer la cause : noms et verbes (<i>raisons, motifs, causes, déclencher, provoquer, ...</i>) ; subordonnées + mode (<i>parce que, puisque, étant donné que, vu que, comme...</i>) ; conjonction de coordination et adverbe (<i>car, en effet...</i>) ; préposition + nom ou infinitif (<i>à cause de, grâce à, en raison de, à la suite de, pour...</i>) ; participe présent / passé, gérondif	3, 5
- exprimer l'injonction : impératif, infinitif, présent, futur ; verbes de modalité (<i>falloir, vouloir, devoir, pouvoir...</i> + infinitif ou subjonctif)	2, 5, 7
- exprimer la condition et l'hypothèse : subordonnées + mode (<i>si, au cas où, à condition que...</i>) ; préposition + infinitif ou nom (<i>à condition de, avec, sans, en cas de ...</i>) ; participe présent / passé, gérondif, sinon	3, 5

⁶⁰ Groupe nominal utilisé pour s'adresser à quelqu'un : nom de famille, prénom, surnom, terme affectif, appellation (*Monsieur, Madame...*).

⁶¹ Indices linguistiques ou visuels (termes appréciatifs / dépréciatifs, verbes de modalité, interjection, ponctuation, typographie, gestes, mimiques...) qui traduisent une prise de position (émotion, jugement) de l'énonciateur envers l'énoncé.

Des savoirs sur la langue	Fiches N°
- Comprendre les fonctions des normes ⁶² : décrire des régularités linguistiques à respecter pour faciliter les échanges, créer un sentiment d'appartenance, permettre l'innovation dans certaines situations	2, 3, 4, 5, 7
- Découvrir des paramètres de variation des normes relatifs : <ul style="list-style-type: none"> o aux caractéristiques spécifiques du canal (oral ou écrit) utilisé : communication immédiate en présence des interlocuteurs avec possibilité d'interaction et de correction / communication différée en absence du destinataire et sans possibilité d'interaction et de correction une fois le message transmis ; utilisation supplémentaire du corps et de la voix et possibilité de faire référence à la situation / utilisation de signes linguistiques ; produit en train de se créer avec de nombreux « ratés » (hésitations, répétitions, phrases inachevées, incises, mots pour maintenir le contact, prises de parole simultanées...) / produit fini. o à la situation de communication : relation avec le destinataire (registre familier / soutenu), genre de texte (récit de fiction, lettre...), intention (informer, persuader, enjoindre...) o à l'histoire : de grandes étapes d'évolution de la langue, explication historique de certaines étrangetés orthographiques ou grammaticales : l'origine étymologique de certaines graphies (le "th"...), l'évolution linguistique (l'accent circonflexe...), les rectifications orthographiques⁶³, l'apport de langues étrangères 	<p>3, 4, 5 / 6, 7</p> <p>3, 4, 6, 7</p> <p>2, 4, 5</p>

⁶² Les normes décrivent des régularités linguistiques (les règles) à respecter afin que la communication puisse s'effectuer dans les meilleures conditions possibles. Elles s'étendent aux usages et habitudes culturels des membres d'une communauté. En cas de non-respect, il y a une sanction sociale. Une communauté linguistique, ce sont des gens qui partagent les mêmes normes. La création littéraire autorise un jeu de soumission / distanciation face aux normes. Créer, c'est, à la fois maîtriser des normes et s'en écarter.

⁶³ Réforme orthographique de 1991 cf. <http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/aparo/aparo.html> .

Lexique

Compte rendu critique de lecture : le compte rendu critique de lecture est composé, en plus des références du livre lu, d'une partie visant à informer le lecteur du contenu du texte (sans tout dévoiler) et d'une partie argumentative et persuasive visant à convaincre le lecteur de lire ou de ne pas lire le texte.

Compréhension : à la différence de l'interprétation*, la compréhension relève des droits du texte. Le texte dit effectivement cela et il y a consensus entre les lecteurs.

Cercle de lecture : discussion entre pairs et avec l'enseignant sur un livre que tous les élèves lisent progressivement. Le but est de multiplier les clés de compréhension et d'interprétation pertinentes à travers les échanges dans le groupe. Cette activité articule la lecture à l'oral et aussi à l'écriture. En effet, en cours de lecture et après, les élèves écrivent leurs impressions et leurs questionnements.

Défi-lecture : activité qui met en concurrence ludique deux ou plusieurs classes grâce à une série de questions, d'épreuves et de jeux autour de la compréhension / interprétation des livres lus.

Dictée problème ou dialoguée : dictée visant non à vérifier la maîtrise orthographique mais à la construire.

La dictée problème est centrée sur une ou plusieurs difficulté(s) orthographique(s) à résoudre au moyen de choix multiples proposés par le professeur ou d'émissions d'hypothèses par les élèves.

La dictée dialoguée vise la comparaison des graphies divergentes produites et leur discussion-explicitation par les élèves. La graphie correcte est ensuite communiquée et expliquée par l'enseignant ou vérifiée par les élèves dans des outils.

Face : la bonne image de soi qu'on cherche à donner dans les relations en public comme locuteur ou destinataire. Par exemple, l'interruption impromptue du locuteur, la mise en question de l'interlocuteur sur sa compétence (intellectuelle, physique, institutionnelle) à tenir les propos qu'il tient peuvent souvent être perçues comme une atteinte à la face de l'interlocuteur. De même, exprimer son désaccord peut aboutir à ce que l'autre se sente ridiculisé ou non reconnu dans son autorité, ce qui peut l'amener à mal réagir. S'excuser met en danger le locuteur qui reconnaît ses torts et se met donc en position basse. Il est également difficile pour le destinataire de gérer la réception de l'excuse et d'effectuer un retour adéquat.

Interprétation : à la différence de la compréhension*, elle relève des droits de chaque lecteur. Le lecteur peut faire dire cela au texte sans qu'il y ait nécessairement consensus entre lecteurs. « Après qu'un texte a été produit, il est possible de lui faire dire beaucoup de choses, mais il est impossible de lui faire dire ce qu'il ne dit pas. » (Umberto Eco, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset-Fasquelle, 1992, pp. 17-18).

Mise en espace : à la différence de la mise en scène, la mise en espace se limite à l'occupation de l'espace et aux déplacements.

Journal de lecture : journal personnel où l'élève fait part, quelques fois durant sa lecture, de son contexte de lecture, de sa manière de lire, de ses réactions et de ses questionnements sur le texte. Ces traces de lecture, rédigées dans une forme libre, permettent l'exercice de la réflexivité durant la lecture et facilitent ultérieurement le partage d'interprétations* ou la réalisation de médiations*. Le journal peut faire l'objet d'un échange avec un pair (journal dialogué).

Lecture à voix haute : la lecture est entendue ici comme la communication orale d'une compréhension* / interprétation* du texte à destination d'un public qui ne possède pas le texte. La présence de ce dernier chez le destinataire court-circuiterait la lecture oculaire deux à trois fois plus rapide que la lecture à voix haute.

Lieux du texte qui posent des problèmes de compréhension ou suscitent des interprétations diverses : narrateur peu identifiable ou multiple, fausse piste, finale ambiguë, actions ou sentiments non explicités, liens logiques non exprimés, progression complexe de l'information, ellipses, perturbation de la chronologie, enchâssement de récits, métaphores et symboles, étrangeté du langage utilisé ou du monde représenté, éloignement des stéréotypes du genre, perturbations des valeurs attendues...

Médiations : productions orales ou écrites, individuelles ou collectives, qui permettent au lecteur de manifester sa lecture et de la partager avec autrui, ou à l'auditeur de manifester son écoute.

Objet-livre : ensemble d'éléments constituant la matérialité du livre (type de format, papier, épaisseur, typographie, couleurs et autres aspects iconiques).

Paratexte : ensemble d'éléments écrits et visuels « entourant » le texte (1^{re} et 4^e de couverture, citation liminaire, préface, table, illustrations, notes, index...).

Profil personnel : ensemble d'utilisations récurrentes de la voix et du corps propres à chaque individu et relativement spontanées. Par exemple, tel individu se caractérise par un débit généralement lent aux pauses nombreuses, par une intonation souvent variée, une occupation de l'espace généralement ample et mobile, une posture tonique... Ces caractéristiques personnelles peuvent être modifiées en fonction des situations et à la suite d'un travail conscient.

Questionnaire prédictif : l'élève répond aux questions avant la lecture et vérifie ses réponses en cours de lecture. Ce dispositif habitue l'élève à questionner ses connaissances, à les mettre en relation avec les informations du texte et à les réajuster si nécessaire.

Référentiel : ouvrage (sur support papier ou électronique) à dominante informative destiné à une lecture sélective (consultation) et non à une lecture intégrale et linéaire. Les référentiels sont toujours accompagnés d'outils de classement (ordre alphabétique...) et/ou de recherche de l'information (sommaire, index...).

Saisie de mots : également appelée décodage, la saisie de mots par l'œil peut s'opérer de deux manières différentes : soit le lecteur reconnaît instantanément l'image du mot parce qu'il dispose de celui-ci dans son lexique mental, soit, ne disposant pas du mot dans sa mémoire, il l'identifie en le décomposant (correspondances graphèmes-phonèmes). La vitesse de lecture (ou de la saisie de mots) est tributaire du texte lu, du bagage lexical du lecteur et de ses capacités de lecture.

Territoire : espace matériel (ma chambre, mon banc, mes objets...), temporel et mental (mon jardin secret) que l'homme construit entre lui et les autres et que l'interlocuteur est invité à ne pas franchir. Téléphoner en dehors des heures socialement acceptées, entrer dans la salle des professeurs sans frapper, utiliser son téléphone portable lors d'un spectacle... sont considérés comme des intrusions dans le territoire.