



FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE

Français

"Boîte à outils n°6" : Guide pratique

1^{er} degré



FRANÇAIS : Boite à outils n° 6
GUIDE PRATIQUE du programme de français du 1^{er} degré (1^{re} A, 2^e commune)

Ont participé à l'écriture de ce guide pratique :

Chantal AL CHARIF

Chantal BALZAT

Sonia BONKOWSKI

Mimi DOOMS

Francis JUSSERET et ses étudiants de la Haute-Ecole Blaise Pascal

Marie-Françoise MAUCLET

André PETRE

Jean-Luc VANSCHepDAEL

Merci également aux enseignants qui ont collaboré à la réalisation de cet outil.

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 des informations relatives à l'actualité de votre discipline : concours, prix à destination des élèves, formations, programmes, outils édités...
Vous recherchez des suggestions de lectures 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

LIRE.....	7
- Qu'est-ce que la lecture ?	7
- Outils pour questionner les représentations et les pratiques de lecture des élèves	11
o Ce que je pense de la lecture	
o Mes pratiques de lecture	
- Bibliographie d'œuvres de littérature de jeunesse mettant en scène la lecture	13
- Outil pour construire des questionnaires de lecture	15
Fiche 1 LIRE des textes littéraires pour se construire, découvrir le monde et partager sa lecture	17
- Exemple de séquence : lire pour élire.....	17
- Choisir des textes simples ou complexes ? Pistes pour un choix raisonné des textes et des lectures	19
- Pour se documenter sur la littérature de jeunesse	21
- Outil pour exercer la réflexion des élèves sur leurs démarches	22
o Zoom sur ma manière de lire des textes fictionnels	
- Outils pour évaluer les médiations des élèves.....	23
o Critères d'observation de savoir-faire de lecture mis en œuvre dans certaines médiations	
- Bibliographie	24
Fiche 2 LIRE des référentiels et des consignes pour trouver une solution.....	27
- Exemple de séquence : le catalogue en questions	27
- Outils pour exercer la réflexion des élèves sur leurs démarches	34
o Zoom sur ma manière de lire les consignes	
o Mon attitude face aux consignes	
ÉCRIRE	35
- Qu'est-ce que l'écriture ?	35
- Outils pour questionner les représentations et les pratiques d'écriture des élèves	39
o Ce que je pense de l'écriture	
o Mes pratiques d'écriture	
- Bibliographie d'œuvres de littérature de jeunesse illustrant l'écriture et les écrits	41
- Outil pour exercer la réflexion des élèves sur leurs démarches	45
o Zoom sur ma manière d'écrire	
o Je fais le point sur mon apprentissage de l'écriture	
- Outils pour évaluer les productions des élèves	47
o Construire des situations d'évaluation	
o Construire des grilles d'évaluation	
o Modèle pour l'évaluation de la communication écrite	
o Exemple de grille : le compte rendu critique de lecture	
o Pour un usage raisonné des grilles d'évaluation	
Fiche 3 LIRE et ÉCRIRE des textes argumentatifs pour convaincre	53
- Exemple de séquence : avi(s)de lecture.....	53
- Outils pour évaluer les productions des élèves	57
o Grille d'évaluation de la lettre de demande	
o Grille d'autoévaluation de la lettre de demande	

Fiche 4 ÉCRIRE des textes « littéraires » pour se dire, imaginer et créer	59
- Exemple de séquence : pastiche en couleur	59
- Outil pour évaluer les productions des élèves.....	61
○ Poursuivre un récit ou écrire dans les blancs du texte	
Fiche 5 Interroger la langue pour mieux la maîtriser	63
- Exemple de séquence : en voir de toutes les couleurs.....	63
ÉCOUTER PARLER.....	65
- Code de transcription des variations vocales.....	65
- Outils pour évaluer les productions des élèves.....	65
○ Grille d'observation de l'utilisation des indices corporels et vocaux	
○ Modèle pour l'évaluation de la communication orale	
Fiche 6 ÉCOUTER et DIRE des textes littéraires pour partager sa lecture à travers les ressources expressives de l'oralité	67
- Exemple de séquence : je lis, je dis	67
- Outil pour évaluer les productions des élèves.....	70
○ Grilles d'(auto)évaluation de la lecture à voix haute	
Fiche 7 S'ÉCOUTER et SE PARLER dans le cadre scolaire et social	71
- Exemple de séquence : voix pour un avis.....	71
- Outils pour évaluer les productions des élèves	75
○ Grille d'évaluation du compte rendu critique de lecture	
○ Grille d'évaluation d'une discussion entre pairs	
○ Grille d'évaluation d'un échange avec un adulte	
Un exemple de PARCOURS articulant divers exemples de séquences :	
« Lire pour élire »	78
Outils pour la planification et la coordination.....	81

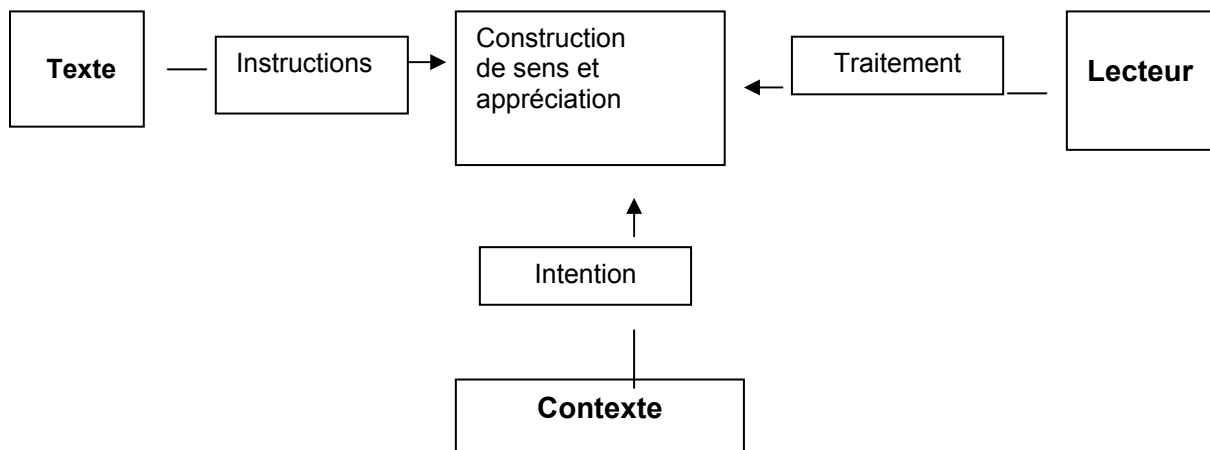
Table des questions

Questions / problèmes	Réponses	Pages
	Qu'est-ce que la lecture ?	7-10
	Qu'est-ce que l'écriture ?	35-38
Comment questionner les représentations et pratiques sociales des élèves ?	Ce que je pense de la lecture Mes pratiques de lecture Bibliographie d'œuvres de littérature de jeunesse mettant en scène la lecture et illustrant l'écriture Ce que je pense de l'écriture Mes pratiques d'écriture	11 12 13-14 41-44 39 40
Comment choisir les lectures ?	Choisir des textes simples ou complexes : pistes pour un choix raisonné des textes et des lectures Pour se documenter sur la littérature de jeunesse Bibliographie d'œuvres de littérature de jeunesse mettant en scène la lecture et illustrant l'écriture	19-20 21 13-14 41-44
Comment articuler les activités d'apprentissage ?	Exemples de séquence : Fiche 1 : lire pour élire Fiche 2 : catalogue en questions Fiche 3 : avi(s)de lecture Fiche 4 : pastiche en couleur Fiche 5 : en voir de toutes les couleurs Fiche 6 : je lis, je dis Fiche 7 : voix pour un avis	17-18 27-33 53-55 59-60 63-64 67-69 71-74
Comment articuler les séquences ?	Un exemple de parcours : « Lire pour élire »	78-80
Comment exercer la réflexion des élèves sur leurs démarches ?	Bibliographie d'œuvres de littérature de jeunesse mettant en scène la lecture et l'écriture Zoom sur ma manière de lire des textes fictionnels Zoom sur ma manière de lire les consignes Mon attitude face aux consignes Zoom sur ma manière d'écrire Je fais le point sur mon apprentissage de l'écriture	13-14 41-44 22 34 34 45-46 46
Comment évaluer les productions des élèves ?	Construire des situations d'évaluation Construire des grilles d'évaluation Grille générale de la communication écrite Pour un usage raisonné des grilles d'évaluation Outil pour construire des questionnaires de lecture Critères d'observation de savoir-faire de lecture mis en œuvre dans certaines médiations Grilles d'(auto)évaluation de compte rendu critique de lecture Grilles d'(auto)évaluation de la lettre de demande Grille d'évaluation de la poursuite d'un texte ou de l'écriture dans ses blancs Grille générale de la communication orale Grille d'observation de l'utilisation des moyens non verbaux Grilles d'(auto)évaluation de la lecture à voix haute Grille d'évaluation du compte rendu critique oral Grille d'évaluation d'une discussion entre pairs Grille d'évaluation d'un échange avec un adulte	47-48 48 49 51 15 23 50-56 57-58 61 66 65 69-70 74 76 77
Comment planifier les compétences ? Comment se coordonner ?	Outils pour la planification des compétences et la coordination	81-84

Fiches 1, 2, 3 LIRE

Qu'est-ce que la lecture ?

La lecture peut être définie comme une construction de sens résultant de la rencontre, dans un contexte particulier, entre un sujet et un texte écrit. Cette interaction permet la **construction de significations (compréhension¹ et interprétation²) et l'appréciation.**



1. Le contexte

Physique : le lieu et le moment de la lecture

On ne lit pas de la même manière un même texte à 12 ans ou à 40 ans, dans un moment de loisir ou dans un temps contraint ; on ne lit pas de la même manière un même texte à la maison, dans le bus ou à l'école...

Psychologique : le projet de lecture

On lit aussi toujours un texte pour quelque chose : pour se distraire, pour rechercher ou vérifier une information, pour apprendre... Chaque intention de lecture nécessite de la part du lecteur une stratégie de lecture adéquate.

À l'école, des projets de lecture variés qui dépassent la seule vérification de l'exécution de la tâche ou de la compréhension permettent de donner du sens à la lecture.

Social

Lecture individuelle ou collective, avec ou sans professeur, libre ou imposée, lecture pour soi ou à partager ...

¹ La compréhension relève des droits du texte. Le texte dit effectivement cela et il y a consensus entre lecteurs.

² L'interprétation relève des droits du lecteur. Le lecteur peut faire dire cela au texte sans qu'il y ait de 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. » (ECO U., *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset-Fasquelle, 1992).

2. Le lecteur

Les composantes affectives du lecteur : ses appétences

Celles-ci sont faites d'attitudes et de valeurs attribuées par le lecteur à la lecture, à lui-même comme lecteur, à tel type ou tel genre de texte, à telle langue, à tel contenu ou à telle forme...

Elles sont une sorte de préalable à l'apprentissage de la lecture qui n'est guère possible sans un attrait pour la lecture ni une attitude positive à son égard.

Ces attitudes et valeurs sont fort tributaires de l'histoire personnelle de chaque individu et de la culture à laquelle il appartient. Un non-lecteur est souvent quelqu'un qui a de bonnes raisons de ne pas lire. La lecture n'est en effet pas seulement un acte technique, mais aussi un acte social et culturel. Par exemple, si les milieux cultivés valorisent l'écrit face à l'oral, d'autres milieux adoptent une attitude différente. L'écrit y est vécu comme la simple transcription insécurisante et trompeuse de la parole. Seule celle-ci permet de dire le vrai des choses, des émotions et des expériences. De même, pour certains milieux, la lecture n'a souvent de sens que dans son intention fonctionnelle, utilitaire et pratique. C'est ce qui fait dire à certains élèves que « La lecture de poèmes, c'est pour les poètes professionnels ! ».

Les composantes cognitives du lecteur : son savoir et son savoir-faire

♦ Les connaissances

Si jeune est-il, un lecteur dispose de connaissances générales sur le monde. Elles sont déterminantes pour la compréhension du texte. De nombreuses études ont montré qu'à savoir-faire égal de lecture, des lecteurs comprennent mieux, lisent plus vite et retiennent mieux un texte s'ils disposent de connaissances relatives à son contenu. Sans connaissances appropriées du contenu, même un bon lecteur peut se trouver dans l'impossibilité de comprendre le texte. Selon certains chercheurs, il faudrait posséder 80 % des informations du texte pour pouvoir prétendre le comprendre. C'est dire si l'encyclopédie personnelle du lecteur est sollicitée dans la lecture.

Ces connaissances générales doivent s'accompagner de connaissances linguistiques (code graphique du français, lexique, syntaxe, orthographe, ponctuation...), textuelles (grammaire du texte) et littéraires (caractéristiques des genres, lieux clés des textes, références littéraires ou culturelles...).

Augmenter les connaissances de l'élève, nourrir sa culture, c'est donc nourrir sa lecture. Si la culture est un moyen d'accès à la lecture, la lecture est aussi un moyen d'accès à la culture. Le déficit de connaissances peut expliquer en partie les difficultés rencontrées chez certains lecteurs.

♦ Les processus de lecture³

Un bon lecteur est quelqu'un qui mobilise ses connaissances par une série de processus :

Lire, c'est

Prélever de l'information

Décodage : saisie des mots par l'œil

Traiter l'information

Identification de mots : accéder au lexique mental et choisir une signification pertinente, faire des hypothèses sur le sens de mots inconnus

Prédiction : faire des hypothèses sur la suite du texte à partir d'indices visuels et linguistiques (objet-livre, paratexte, texte), les valider ou les réajuster en cours de lecture

Repérage d'informations explicites

Inférence : déduire l'implicite ou le non-dit de ce qui est explicitement dit, c'est-à-dire combler les blancs du texte en opérant des liens logiques, en identifiant les référents des substituts, en suppléant aux ellipses, en interprétant les actions ou sentiments non explicités, en identifiant les interlocuteurs non explicitement mentionnés, en interprétant des métaphores...

Mise en relation entre les éléments verbaux et non verbaux (typographie, illustration...)

Stocker et intégrer les informations

Construction du sens global (de parties du texte au tout) présupposant la sélection des informations pertinentes, leur intégration en unités de sens de plus en plus larges et leur mémorisation

Lire, c'est mémoriser, pendant un bref instant, dans sa mémoire à court terme, le petit nombre d'informations qu'on prélève avant de l'envoyer former un tout (en mémoire à long terme) avec le stock des informations déjà traitées. La mémoire de travail ne peut cependant retenir toutes les informations de manière littérale sans quoi elle serait saturée au bout de quelques lignes. Elle doit donc sélectionner l'information et la réduire en unités globalisantes de plus en plus larges.

Contrôler la lecture

Métacognition et contrôle : anticiper la tâche par le choix d'une stratégie de lecture adéquate au projet et au texte, contrôler et réguler la lecture

Apprécier

Réagir affectivement et intellectuellement au texte, apprécier le travail de l'écrivain sur la langue et évaluer les réponses données par le texte au projet initial

Ces processus mentaux interactifs s'exercent à tous les niveaux du texte : des unités les plus locales (mots, phrases...) aux plus globales (paragraphe, chapitre, parties...).

Chez un bon lecteur, la majorité des processus sont automatisés et inconscients sauf en cas de difficultés. Chez un faible lecteur, ils sont peu automatisés ou conscients, ce qui provoque une surcharge cognitive. Chez les très faibles lecteurs, toute l'attention est quasi monopolisée par les processus d'identification de mots et de décodage. Ceci empêche ces lecteurs d'activer les autres processus de construction de sens.

³ Pour une description détaillée de ces processus et des difficultés qu'ils posent aux lecteurs précoces, consulter FESEC, *Français, Boîte à outils n° 4 Parcours de lecture « L'huile d'olive ne meurt jamais »* de S. CHERER, 2^e degré de qualification, 2003.

♦ Les stratégies de lecture

Les stratégies sont des manières de lire adoptées par le lecteur en fonction de l'intention de lecture et du genre de texte : la recherche d'informations dans un annuaire téléphonique ou dans une encyclopédie ne nécessite pas la même stratégie que celle déployée dans la lecture-plaisir d'une œuvre de fiction.

Des stratégies de lecture

- ♦ lecture avec mouvements des lèvres ou à voix haute
- ♦ lecture silencieuse
- ♦ lecture linéaire (de gauche à droite)
- ♦ lecture tabulaire (dans de multiples directions)
- ♦ lecture intégrale avec ou sans pauses et retours en arrière,
- ♦ lecture survol
- ♦ lecture sélective
- ♦ relecture(s) ...

À ces stratégies générales de lecture, s'ajoutent des stratégies ciblées sur certains processus, comme l'identification du sens d'un mot lors de la rencontre d'un mot inconnu.

Faire des hypothèses sur le sens d'un mot en

- ♦ stimulant ses connaissances antérieures sur ce mot
- ♦ observant la structure du mot (suffixe, préfixe, racine)
- ♦ observant le sens du contexte (thème et atmosphère) général de la partie du texte où se trouve le mot
- ♦ observant la phrase, l'expression sur le plan sémantique et syntaxique
- ♦ recourant à une aide (personne ou dictionnaire)

Une compétence est constituée à la fois d'une capacité à faire et d'une réflexion sur ce faire. Cette dernière, faisant particulièrement défaut aux lecteurs précaires, sera favorisée par un enseignement explicite des stratégies et des processus de lecture.

3. Le texte

Si le texte est un « mécanisme paresseux » qui réclame la collaboration de son lecteur, il lui donne simultanément une série d'instructions. Tout texte programme en quelque sorte sa lecture. Un annuaire n'est pas fait pour être lu comme une poésie. Il fait appel à une lecture sélective et non à une lecture intégrale. Un récit réaliste n'est pas fait pour être lu comme un conte ou un fait divers. Dès l'examen de l'objet-livre, du paratexte et du début du texte, un bon lecteur identifie à quel genre de texte il a affaire, quelle stratégie et quelle modalité de lecture le texte attend de lui. Ainsi la formule inaugurale « Il était une fois » du conte signale au lecteur le genre et le mode de lecture attendu (récit fictionnel, non réaliste...).

Le texte par différents moyens (aspect visuel, énonciation, organisation...) va également baliser, orienter la construction de sens du lecteur ou la piéger, la retarder volontairement (texte-piège, intrigue policière...).

La lecture n'est pas une compétence facilement « transversale ». Les contextes, les structures cognitives et affectives du lecteur, les genres de texte sont très variables d'une discipline à l'autre. Selon leur appartenance, les textes requièrent des connaissances différentes, suscitent des attitudes diverses et nécessitent des stratégies de lecture spécifiques. Un bon lecteur de littérature peut ne rien comprendre à un texte scientifique, à un énoncé mathématique ou juridique. L'apprentissage de la lecture doit s'opérer dans chaque discipline. Le cours de français ne peut à lui seul former un « lecteur tout terrain ».

Outils pour questionner les représentations et les pratiques de lecture des élèves

Différentes techniques permettent de s'informer des représentations et des pratiques culturelles des élèves en matière de lecture, d'amorcer en classe une réflexion ou des échanges :

- inviter les élèves à s'exprimer à partir d'une phrase introductive du type « Pour moi, lire c'est... » que l'on peut également décliner au futur ou au passé
- faire évoquer de bons ou mauvais souvenirs, des expériences de lecture (biographie de lecteur)
- faire choisir dans un ensemble d'images et de dessins représentant diverses attitudes face au livre, celle(s) qui parle(nt) le plus
- lire des extraits d'œuvres de la littérature de jeunesse mettant en scène des (non)lecteurs variés (► Bibliographie des œuvres de littérature de jeunesse mettant en scène la lecture, pp.13-14)
- soumettre la classe à un questionnaire

Quels que soient les outils ou les techniques utilisés, il est important de choisir un canal (oral, écrit, visuel) avec lequel les élèves se sentent à l'aise, d'expliquer le sens de la démarche (partager des points de vue et des pratiques, s'interroger...). Il y a lieu également de rassurer (pas de cotation, anonymat éventuel). L'enseignant peut montrer l'exemple en jouant le jeu avec les élèves. De tels outils ne mesurent toutefois pas objectivement des pratiques ou des représentations effectives mais bien un discours sur des pratiques et des représentations.

N.B. Les questionnaires proposés ci-après ne doivent pas être donnés tels quels aux élèves. Ceux-ci ont pour but d'offrir à l'enseignant un ensemble où puiser des idées.

Ce que je pense de la lecture		
<i>Manifeste ton accord ou désaccord avec ces propositions</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>Plutôt pas d'accord</i>
Pour moi quelqu'un qui aime lire : - c'est quelqu'un de cultivé - c'est quelqu'un qui n'a que ça à faire - c'est une fille - c'est un rêveur ou un intello qui ne connaît pas la vraie vie - c'est quelqu'un d'ouvert, désireux d'apprendre - c'est quelqu'un que j'aimerais bien être - ça m'énerve		
La lecture est une perte de temps		
La lecture est un de mes loisirs favoris		
Je lis surtout pour trouver les informations dont j'ai besoin		
J'aime parler de livres avec d'autres personnes		
J'aime acheter des livres et avoir une place où les ranger à la maison		
J'aime ou j'aimerais aller dans une librairie ou une bibliothèque		
Quand je lis, j'ai vite envie de bouger, de faire autre chose		
Je serais content(e) si je recevais un livre comme cadeau		
J'éprouve des difficultés en lecture		
Je crois que mes professeurs estiment que je suis un bon lecteur		
L'école m'a donné le goût de lire		
Il y a des livres, des revues ou journaux qui traînent à la maison		
Mes parents, grands-parents... m'ont lu ou raconté des histoires quand j'étais petit		

Mes pratiques de lecture

<i>Coche la bonne réponse</i>	<i>Moins d'une demi-heure par jour</i>	<i>Je lis entre une 1/2 et une heure par jour</i>	<i>Je lis une à deux heures par jour</i>
Je lis pour mon plaisir			
Je ne lis que si j'y suis obligé(e)	<i>Oui</i>		<i>Non</i>

<i>Je lis des :</i>	<i>Jamais ou presque jamais</i>	<i>Au moins une fois par semaine</i>	<i>Au moins une fois par mois</i>
Revues, magazines			
Livres de fiction (récits, nouvelles, romans ...)			
Livres pratiques ou documentaires			
Courriels ou pages Web			
Journaux			
Couvertures de CD, de jeux, de vidéos			
Bandes dessinées			

<i>Je lis</i>	<i>Jamais</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>
En classe			
Dans ma chambre			
N'importe où chez moi			
Durant mes déplacements (bus...)			
En bibliothèque ou en librairie, en grande surface			
Seul			
En présence d'autrui			
En écoutant de la musique			
En regardant la télévision			
Le soir			
En vacances			
Dès que j'ai 5 minutes			
Quand je m'ennuie			
...			

Bibliographie d'œuvres de littérature de jeunesse mettant en scène la lecture

La lecture de scènes de lecture représentant des héros qui fréquentent ou non des lieux du livre, qui lisent, qui expriment leurs difficultés d'apprentissage, leurs goûts et dégoûts... peut offrir un excellent support de découverte, d'échange ou de réflexion. Ces extraits ou œuvres ont le pouvoir indéniable de la fiction. L'apprentissage de la lecture qu'elles permettent n'est pas porté par le discours de l'enseignant. En outre, par un jeu de miroir, ces mises en scène de lecture sont susceptibles de déculpabiliser en donnant l'occasion de parler de soi à travers d'autres et de favoriser la réflexion des élèves sur leurs propres pratiques⁴.

N.B. Les titres sont accompagnés d'une indication de difficulté sur 3 niveaux :

- * = lecteur précaire
- ** = lecteur moyen
- *** = bon lecteur

Les contextes de lecture

Les motivations et projets de lecture

- DAHL, R. *Matilda*, Paris, Gallimard, 1994 (rééd.), coll. « Folio Junior ». **
- FINE, A., *La guerre sous mon toit*, Paris, Médium de l'école des Loisirs, 2001 (éd. française). **
- MURAIL M.A., *Nous on n'aime pas lire...*, De La Martinière jeunesse. **
Réflexions sur la lecture à l'usage des adolescents.
- DESPLECHIN M., *Séraphine*, Médium de l'école des loisirs, 2005. ***
Du bon choix d'un livre en 1885.

Le contexte spatiotemporel

- CHERER S., *La seule amie du roi*, Neuf de l'école des loisirs, 1997. **
- DEBORDE S. et FAUT C., *Livre de bibliothèque*, Paris, Ed. Thierry Magnier, 2000. ***
Représentations iconiques et témoignages sur les liens entre bibliothèques et lecture.
- DESPLECHIN M., *Une vague d'amour sur un lac d'amitié*, Paris, Neuf de l'école des loisirs, 1995 (pour le premier chapitre). **
- MORGENSTERN S., *Le Vampire du C.D.I.*, Paris, l'école des loisirs, 1997. ***
Lieux de lecture, interdits qui donnent envie de lire.
- PONCHEVILLE de A., *Je suis l'arbre qui cache la forêt*, Médium de l'école des loisirs, 2004. ***
Classement des livres.
- SIMEON J.-P., *La Mouche qui lit*, Paris, Rue du Monde, 1998. *
Lieux de lecture.
- THOMPSON C., *Le livre disparu*, Albums Circonflexe, 1996. *(**)
Une quête fantastique dans une bibliothèque.

Les lecteurs

Les attitudes et les valeurs face à la lecture, aux livres et à l'école en général

- ARGILLI M., *A bas la censure, vive la lecture dans Nouvelles d'aujourd'hui*, Flammarion, Castor Poche, 1990. **
- BALAERT E., *La lettre déchirée*, Paris, Castor Poche Flammarion, 1997. **

⁴ Lire à ce sujet les propositions concrètes et la mise en perspective théorique de DE CROIX S. et LEDUR D., (« Travailler sur les scènes de lecture pour favoriser un enseignement explicite de la lecture » in *Lire-Ecrire à l'école*, à paraître) à qui nous avons emprunté ces idées que nous avons étendues à l'écriture.

- BEGAG A., *Le gone du Chaâba*, Points, Seuil, 1986.***
Les valeurs positives de l'école.
- BIENNE G., *Mon jour de grève*, Médium de l'école des loisirs, 2004.**
Overdose humoristique du projet pédagogique et rejet par un ado de la culture « littéraire scolaire ».
- BRADBURY R., *Échange dans Meurtres en douceur et autres nouvelles*, folio 2 euros, 1997.***
Une bibliothécaire capable de faire vivre les personnages des livres
- FRIOT B., *Lettre à l'auteur* dans *Nouvelles histoires pressées*, Milan, Zanzibar / humour, 1992.**
- GAVALDA A., *35 kilos d'espoir*, Estampille, Bayard jeunesse, 2002.**
Comment choisir positivement une option pratique et une lecture informative.
- GRENIER Chr., *Virus L.I.V. 3 ou la mort des livres*, Hachette Jeunesse, Le Livre de Poche Senior.***
- MORGENSTERN S., *Les deux moitiés de l'amitié*, Neuf de l'école des loisirs, 2003.**
- MURAIL M A., *Maîté Coiffure*, Médium de l'école des loisirs, 2004.**
Regard positif et humoristique sur une option professionnelle.
- PEF et PICOULY D., *On lit trop dans ce pays!*, Paris, Rue du Monde, 2000.*
Parodie d'un texte de Voltaire : pouvoirs de la lecture et du livre.
- SMADJA B., *Il faut sauver Saïd*, Neuf de l'école des loisirs, 2003.**
De l'utilité de la lecture du dictionnaire.

L'apprentissage de la lecture

- CLAVIERE J. et NIKLY M., *L'art de lire*, Albin Michel jeunesse, 2001.*
Album sur l'apprentissage de la lecture et la familiarisation avec l'univers du livre.
- HIÇYILMAZ G., *La cascade gelée*, Médium de l'école des loisirs, 1996.***
Selda quitte la Turquie avec sa famille. Restée au pays, sa grand-mère, illettrée, a fait promettre à Selda de lui écrire... Un jour Selda reçoit une réponse : sa grand-mère apprend à lire et à écrire.
- TITO, *Les Yeux de Leïla*, Casterman, 1995.** (en BD et en roman)
- WEIL S., *Le mazal d'Elvina*, Médium de l'école des loisirs, 2001.**
A la fin du XI^e siècle, la petite fille du rabbin Salomon Ben Isaac a la chance d'avoir appris à lire...

Des processus de lecture mis en scène

- ALMASSY E., *Celle qui ne pouvait faire qu'une seule chose par jour*, Neuf de l'école des loisirs, 2005.**
Identification du sens des mots.
- BALAERT E., *La lettre déchirée*, Paris, Castor Poche Flammarion, 1997.**
Connaissances linguistiques et décodage.
- DAYRE V., *Miranda s'en va*, Neuf de l'école des loisirs, 2000.**
Identification du sens des mots par le contexte et les stéréotypes.
- GUDULE, *Barbès blues*, Paris, Hachette jeunesse, 2001.**
Connaissances textuelles, sélection de l'information.
- GUDULE, *La Bibliothécaire*, Paris, Hachette Jeunesse, 1995.***
Identification aux personnages, intertextualité.
- FINE A., *Mauvais rêves*, Paris, Neuf de l'école des Loisirs, 2001 (éd. française).**(***)
Connaissances textuelles, représentation mentale.
- FRIOT, B. *Histoire d'histoires* dans *Histoires pressées*, Paris, Editions Milan, 1999.**
Identification aux personnages.

Intertextualité

- Bibliographie d'œuvres de littérature de jeunesse illustrant l'écriture et les écrits : genres d'écrits, réécritures, pp. 41-43.

Outil pour construire des questionnaires de lecture

Sur quoi poser des questions

Le questionnaire oral ou écrit sur un texte peut se révéler un bon outil pour peu qu'il balaie différents processus de lecture :

Identifier la situation de communication : auteur, titre, édition, genre ou sous-genre de texte, intention dominante sur le lecteur...
Identifier la stratégie de lecture adéquate à la tâche ou à la question et au type de texte
Reconnaître la structure générale du texte à ses marques visuelles et linguistiques
Repérer et relier des informations explicites du texte disséminées à divers endroits du texte
Émettre des hypothèses (sur la suite du texte ou sur l'interprétation d'éléments texte) et les étayer par des indices
Inférer à partir de l'implicite et des non-dits
Identifier par diverses stratégies le sens de mots inconnus ou revêtant une acception inconnue
Associer les éléments écrits et visuels
Associer le texte à son expérience personnelle
Relier le texte à d'autres textes connus
Construire le sens global du texte
Apprécier le texte à partir de différents critères
Identifier les lieux du texte ayant posé des problèmes de compréhension et verbaliser ses démarches
...

Comment poser des questions

- Préférer les questions ouvertes où l'élève doit verbaliser le fruit de ses réflexions ou reformuler des éléments du texte aux seules questions orientées (« Montre que... ») ou fermées (QCM ...)
- Proposer des questions sous la forme de petites tâches de lecture contextualisées et correspondant aux usages du texte. Par exemple, rechercher dans un dépliant du moyen de transport le moins onéreux en fonction d'une destination précise ou d'un horaire..., rechercher dans un texte argumentatif des arguments confortant une position donnée du lecteur...
- Construire des questions qui supposent plusieurs éléments de réponse

Permettre aux élèves de construire leur questionnaire est aussi un moyen de vérifier leur appropriation des textes.

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

Exemple de séquence

Séquence 1 du parcours « Lire pour élire »

Travail préparatoire de l'enseignant

- Prise de connaissance sur le prix littéraire *Farniente* (www.prixfarniente.be). Lecture des romans sélectionnés⁵
- Choix de trois médiations à proposer aux élèves. ► Exemple de parcours, pp. 78-80
- Prévision des apprentissages :
 - avoir un projet de lecture (lire pour élire) et choisir un texte adéquat en faisant des prédictions à partir du paratexte*
 - adopter des stratégies de lecture adéquates : écoute du texte, lecture silencieuse, lecture intégrale avec pauses et interaction d'autres lecteurs, avec annotations et relecture de passages
 - construire du sens en mobilisant des processus de lecture : identification du sens des mots, prédiction, repérage d'informations explicites et inférences, interaction entre les éléments verbaux et non verbaux (illustrations, typographie), sélection des informations essentielles et intégration / mémorisation
 - construire du sens en mobilisant ses connaissances linguistiques (lexique, effets de sens produits par le travail de l'écrivain sur la langue), narratologiques (découpage en chapitres, marques du dialogue, personnage, marques et traitement de l'espace et du temps...)
 - exprimer une appréciation personnelle

Scénario de la séquence

La mise en situation ► Exemple de parcours, pp. 78-80

La pratique

Lecture du premier livre en alternant lecture silencieuse en classe et lecture à domicile, moments d'échanges collectifs sur le livre lu et moments collectifs de structuration sur des apprentissages de lecture (cf. *L'analyse*).

Les moments d'échange peuvent se décliner selon 2 modalités :

- Échange oral, en groupe classe, sur chaque livre en cours de lecture au départ de questions comme : *Où en êtes-vous dans votre lecture ? Quels sont les plaisirs et les découvertes de lecture rencontrés ? Quels sont les déplaisirs et les difficultés éprouvés ?* Observation de besoins récurrents par le professeur : difficultés à sélectionner et mémoriser les informations essentielles (chronologie), manque de stratégies face à des mots au sens inconnu, difficultés à observer et interpréter le sens de variations typographiques, difficultés à identifier les interlocuteurs dans les dialogues ...
- Distribution aux élèves, répartis en groupes-livres, d'un carnet de lecture préstructuré destiné à récolter leurs traces et impressions de lecture. Le carnet est à compléter individuellement ou collectivement par les lecteurs lors de quelques pauses organisées en classe. Ces échanges sont programmés en fonction de X endroits clés de chaque livre délimités préalablement par le professeur. Le carnet aide les élèves à intégrer et mémoriser les informations essentielles, à se construire de futures bases d'appréciation. Le carnet aide l'enseignant à identifier d'autres difficultés ou progrès.

⁵ Cette séquence peut s'opérer indépendamment d'un prix pour peu que l'enseignant propose plusieurs livres à la classe.

Exemple de structure pour le carnet de lecture :

La compréhension					
Dates	Pages	Titre repère des chapitres	Personnages concernés	Faits centraux	...
L'appréciation					
J'ai aimé / nous avons aimé parce que ...		Lecteur(s)		Pages	Je n'ai / nous n'avons pas aimé parce que ...

L'analyse

Activités sur des processus et stratégies de lecture facilitant la lecture de récits

- Sélection des informations essentielles, intégration / mémorisation avec une attention particulière à la perception de la chronologie : observer les indices temporels et remettre dans l'ordre chronologique de la fiction des actions présentées avec des ruptures chronologiques dans la narration d'un chapitre ou d'une partie d'un des livres.
- Interprétation des variations typographiques (italiques, taille des caractères) et des signes graphiques (tiret...) dans divers extraits. Par exemple, le recours à l'italique pouvant signaler la présence d'un sous-genre dans le récit (lettre, page de journal intime...), la citation, la mise en valeur d'un mot. Par exemple, le tiret signalant le changement d'interlocuteur...
- Enseignement explicite de stratégies pour identifier le sens des mots inconnus : stimuler ses connaissances antérieures sur le mot, observer la structure du mot (suffixe, préfixe, racine éventuels), observer le sens du contexte général (atmosphère et thème) de la partie du texte où se trouve le mot, observer la phrase ou l'expression sur le plan sémantique, passer le mot dans l'attente d'informations complémentaires données par le texte. Appliquer dans des extraits.
- Repérage dans des extraits des romans des informations explicites et inférer : identifier des interlocuteurs dans des dialogues et des discours rapportés, inférer sur les sentiments des personnages à partir de leurs actions et de leurs comportements, sur les effets de style (figures dont les métaphores), dessiner ou schématiser d'un extrait descriptif, situer sur plan des déplacements d'un personnage...

Activités sur l'appréciation personnelle argumentée

- Reprise des appréciations formulées dans les carnets et appariement autour de points communs pour dégager des critères transférables : l'identification aux personnages, la facilité ou non de compréhension, le ton (humour), le thème, le suspense, l'analogie avec des expériences vécues...

Activités sur la lecture à voix haute ► Fiche 6 Exemple de séquence, pp. 67-69.

Le réinvestissement

Les apprentissages sont réinvestis implicitement dans la suite de la lecture et explicitement dans la médiation choisie :

- Réalisation de la médiation au terme de la lecture : lecture à voix haute d'un extrait, représentation par un dessin d'un passage descriptif et lecture à voix haute simultanée de l'extrait, rédaction d'une page d'un journal intime d'un personnage le soir d'un événement (► Exemple de parcours pp. 78-80)
- Présentation à la classe des médiations
- Découverte par le public du titre du roman et du contexte de l'extrait choisi.
- Validation des réponses données par le public et justifications orales du choix de l'extrait et de la médiation
- Appréciation par la classe des médiations, attribution de différents prix (la médiation la plus humoristique, originale, émouvante, rigoureuse, salée, acide...)
- Relecture par chaque élève de la justification écrite de son choix du premier livre réalisée lors de la mise en situation du parcours et confirmation ou non, apport de nuances

Choisir des textes simples ou complexes ?

Pistes pour un choix raisonné des textes et des lectures

S'il est judicieux de choisir des textes lisibles, « qui marchent » et intéressent les adolescents⁶, il est nécessaire également d'opter pour des textes qui permettent un réel apprentissage de la lecture. Des textes trop simples ne pousseront guère l'apprenti lecteur à mobiliser ses processus de lecture, des textes trop lisses et conformes ne susciteront guère en classe de questionnements, de débats interprétatifs et appréciatifs.

Déterminer le degré de lisibilité / complexité des textes

Différents critères permettent de mesurer le degré de complexité d'un texte :

- critères liés à la présentation du livre : nombre de pages, typographie, support (format), 1^{re} et 4^e de couverture, découpage (chapitre, titre, table), nombre et nature des illustrations, appartenance ou non à une série ou à une collection, forme éventuelle de recueil ...
- critères liés à l'univers de référence du texte : degré de proximité / distance avec les connaissances (sur le monde, sur le genre de texte...) et le système de valeurs du lecteur, référence ou non à d'autres œuvres littéraires ou artistiques, degré d'intérêt du lecteur pour le thème traité ou le genre ...
- critères liés aux personnages : nombre, évolution ou non des personnages, personnages stéréotypés ou non, degré d'identification possible aux personnages, mode de désignation...
- critères liés à la situation : nombre d'événements ou de sous-récits, degré d'explicitation des enchaînements logiques et des ellipses éventuelles, nombre de lieux différents
- critères liés à la narration : début accrocheur ou non ; construction linéaire ou non ; présence ou non de retours en arrière, d'anticipations, d'ellipses ; rythme rapide ou lent de la narration ; énonciation unique ou multiple ; rapport entre longueur et densité des informations...
- critères relatifs au style : registre(s) de langue utilisé(s), lexique, syntaxe ; degré d'accessibilité des inventions langagières, des métaphores, du ton utilisé (ironique, humoristique...)

⁶ Sur le plan de l'intérêt pour le contenu, diverses enquêtes montrent que les préadolescents apprécient les récits d'aventure ou fantastiques ainsi que ceux qui portent sur le passage à l'autonomie avec des personnages qui leur ressemblent.

Les jeunes adolescents préfèrent des personnages en quête de leur propre identité et souvent placés dans des situations extrêmes ainsi que des fictions fournissant de l'information concrète sur différents thèmes (sexualité, perspective professionnelle, santé...). Les grands adolescents se tournent davantage vers les problèmes de société (racisme, guerre...).

En termes de genres de récits, les garçons de 2^e secondaire préfèrent les bandes dessinées aux livres de fiction et dans ces derniers portent leurs choix prioritaires vers les récits d'aventures, d'horreur, d'humour, d'espionnage et de science-fiction. Les filles sont davantage portées vers les récits biographiques ou sentimentaux et sont globalement plus ouvertes à la littérature et aux « classiques » que les garçons.

Il est à noter également que le temps et l'importance consacrés à lecture par la très grande majorité des adolescents en Europe décroît vers 12-14 ans. Sources : IEA, 1991 et PISA 2000.

Choisir des textes « résistants »

Cette variété de textes comprend :

- des textes conduisant délibérément le lecteur à une compréhension erronée : textes qui pratiquent la rétention d'information (récit policier par exemple), qui répartissent judicieusement des indices ambigus, qui conduisent le lecteur sur une fausse piste qui lui sera brutalement révélée à la fin (type *Le dormeur du val* d'A. Rimbaud). Ces textes invitent à la relecture pour déterminer où et comment la sagacité du lecteur a pu être prise en défaut.
- des textes empêchant délibérément la compréhension immédiate par :
 - l'adoption d'un point de vue inattendu (non humain par exemple) ou multiple (mêmes événements vus par des personnages différents par exemple)
 - la perturbation de l'ordre chronologique
 - l'enchâssement de récits
 - la présence d'ellipses massives
 - l'effacement des relations de causes à effets
 - l'étrangeté du monde représenté (ses frontières, ses lois, ses valeurs)
 - la pratique de l'intertextualité, l'usage de symboles inconnus, l'éloignement des caractéristiques du genre
 - la mise en abyme de la lecture, de l'écriture ou du récit
 - la perturbation des valeurs attendues...

Choisir des textes polysémiques

Cette variété de textes peut comprendre :

- des textes ouverts présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux de significations et donc diversement interprétables
- des textes présentant, au-delà du sens global littéral, des significations morales, symboliques, idéologiques...

Ces textes complexes⁷ vont susciter la **collaboration active du lecteur**, générer en classe des questions problèmes de sens à résoudre, des débats interprétatifs.

Reste que « les limites de l'interprétation coïncident avec les droits du texte » (ECO. U.) et que toutes les interprétations ne sont donc ni possibles ou équivalentes. Une interprétation sera d'autant meilleure qu'elle reprend en compte un plus grand nombre de signifiants et que la reconstitution à laquelle elle aboutit est plus cohérente.

⁷ DESCORTES M., JORDY J. *Bonnes nouvelles*, Bertrand-Lacoste, Classiques BL, 1997.

Un bon petit recueil de nouvelles « résistantes » ou « polysémiques » dont certaines peuvent convenir au 1^{er} degré. L'ouvrage est accompagné d'un guide pédagogique : *Parcours de lecture*.

Pour se documenter sur la littérature de jeunesse

Les auteurs et les illustrateurs : <http://www.crl.midipyrenees.fr/> site offrant des liens intéressants vers les sites d'auteurs et d'illustrateurs

Les bibliothèques publiques : www.lire-ensemble.be (synergies entre écoles et bibliothèques) , www.bibliotheques.be (liste des bibliothèques publiques)

Les revues spécialisées :

- *Ado-livres* revue belge de critique littéraire pour les 11-18ans (www.ado-livres.com)
- *Caractères* revue belge de l'Association pour la lecture proposant des articles sur la didactique de la lecture (ablif@skynet.be)
- *Centre de Lecture Publique de la Communauté Française* qui, outre la revue *Lectures* destinée aux bibliothécaires, édite divers dossiers thématiques intéressants : *Biennale du livre de jeunesse*, 2004, 2003 *Incontournables 2001-2003*, *Culture d'ici et d'ailleurs : reflets dans le livre de jeunesse*, *L'autre dimension : dédale dans la littérature fantastique et futuriste pour adolescents...*
- *Guide des bibliothèques*, *Cahiers du C.L.P.C.F...* (02/413.21.30, clpcf@cfwb.be, <http://www.cfwb.be/clpcf/>)
- *Citrouille* revue de l'association des libraires spécialisés pour la jeunesse (www.citrouille.net)
- *L'École des lettres des collèves* : des séquences expérimentées et des rubriques d'actualité du livre de jeunesse (00.33.1.55.56.70.42, www.ecoledesloisirs.fr)
- *IBBY-Information* revue de la littérature de jeunesse en Belgique et à l'étranger (www.ibby.be)
- le CRDP de Grenoble propose une présentation critique des principales revues à la page www.crdp.ac-grenoble.fr/doc/revues/titres/l.htm

Les ouvrages spécialisés :

- DANBLON D., *Lisez jeunesse*, Editions Luc Pire et COJ, 2001. (Un classement thématique de 150 titres de la littérature de jeunesse accompagnés d'une description) ;
- *Escales en littérature de jeunesse : vol 2 : De l'enfant à l'adolescent*, Éditions du Cercle de la Librairie, 2001.

Les sites spécialisés :

- www.citrouille.net : site de la revue, articles de fond, critiques de jeunes lecteurs, forum, accès aux auteurs, inédits, ...
- www.lecture.org : site de l' Association Française pour la Lecture (outils pédagogiques...)
- www.livralire.org : sélection d'ouvrages (thème et auteur) avec les coups de cœur et les billets d'humeur des membres de l'association
- <http://www.ricochet-jeunes.org/> : Centre International d'Études en littérature de jeunesse : titres (avec résumé et cotation), auteurs, illustrateurs, genres, thèmes, âge...

Les animations en école

- Un écrivain à l'école *Promotion des Lettres de la C.F.*, www.cfwb.be/promolet
- *De vive voix* : lecture à voix haute dans les classes ÉCLAT 010/811.603

Les prix :

- *Prix Versele et Farniente* (13-17 ans) www.prixfarniente.be
- *Prix Ado-lisant* (de 13 à 16 ans), www.adolisant.be

Outil pour exercer la réflexion des élèves sur leurs démarches

L'exemple proposé ci-après peut contribuer à favoriser le questionnement et l'autoévaluation de l'élève dans son apprentissage de la lecture. Un tel outil ne se conçoit que dans le cadre d'un enseignement explicite de la lecture où s'élaborent progressivement en classe la découverte de processus et de stratégies. Cet outil est donc évolutif, ses items s'enrichissent en fonction des situations rencontrées à l'inverse de l'exemple proposé ci-après qui se veut quelque peu exhaustif.

Il peut être utilisé par l'enseignant comme un support propre à guider des échanges en classe ou par l'élève comme une grille à compléter ou comme un aide-mémoire propre à alimenter sa réflexion.

Pistes pour exercer la réflexion sur la lecture de récits

Zoom sur ma manière de lire des textes fictionnels			
	<i>Non</i>	<i>Oui</i>	<i>Je veillerai à</i>
Avant la lecture, j'ai analysé et anticipé la tâche en : - vérifiant la compréhension des consignes - identifiant le genre de texte - choisissant un mode lecture: lecture partielle en sautant des parties, lecture de la totalité du texte, lecture avec relecture de passages... - ...			
Difficultés rencontrées durant la lecture : - longueur du texte - présentation visuelle (caractères...) - vocabulaire peu connu - langage inhabituel - monde décrit inhabituel ou inconnu - identification des personnages - sentiments ou actions des personnages peu compréhensibles - chronologie du récit difficile à reconstituer - fin déconcertante ou peu compréhensible - ...			
Procédures utilisées pour résoudre les difficultés rencontrées ⁸ : - lire le plus vite possible - m'arrêter aux endroits du texte qui me posent des difficultés et m'efforcer de comprendre - abandonner le texte jugé trop difficile - lire à voix haute ou en parlant dans ma tête - recourir à des aides (personnes, dictionnaire...) - sauter les mots ou les passages difficiles - revenir en arrière pour relire un passage - me représenter dans ma tête les lieux, les personnages, leurs actions... - faire des comparaisons avec des situations connues - anticiper la suite du récit - ...			

⁸ Plusieurs procédures sont possibles mais toutes ne sont pas valides. Certaines relèvent de stratégies peu adéquates souvent mises en oeuvre par des lecteurs précoces.

Outils pour évaluer les médiations des élèves

Critères d'observation des savoir-faire de lecture mis en œuvre dans certaines médiations orales

Les items ci-après permettent d'observer les savoir-faire de lecture mis en œuvre par les élèves dans des échanges entre lecteurs. Un tel outil a une valeur diagnostique.

- L'élève manifeste ou non un questionnement sur le dit du texte (l'explicite), sur les blancs du texte (implicite), sur sa portée symbolique
- L'élève exprime ou non sa lecture sur le mode affirmatif ou hypothétique
- L'élève construit ou non des hypothèses d'interprétation
- L'élève étaye ou non ses hypothèses par des preuves recherchées et trouvées dans le texte
- L'élève rapproche ou non des indices situés à différents endroits du texte
- L'élève met en relation ou non le texte avec d'autres textes lus
- L'élève met en relation ou non le texte avec un vécu affectif, des expériences personnelles
- L'élève manifeste ou non une attention esthétique
- L'élève émet ou non une appréciation personnelle
- L'élève discute ou non de la validité des hypothèses de lecture des autres
- L'élève remet en cause ou non la lecture initiale après l'échange

Grilles d'évaluation du compte rendu critique de lecture écrit ou oral

► Fiche 3 p. 50 et 56 ; fiche 7, pp. 74-75.

Outil pour construire des questionnaires de lecture

► Fiches 1, 2, 3, p. 15.

Bibliographie

Pour mettre en oeuvre des activités de familiarisation avec le monde des livres

- MAGA J.-J. et MERON Chr., *Le défi lecture*, Chronique sociale, 1990.
Pour rappel, cet ouvrage propose des activités de découverte pouvant être réalisées en dehors du cadre d'un défi lecture.
- MICHEL P., *1001 escales sur la mer des histoires*, Collectif Alpha Bruxelles, 2001. (Tel. 02/538.36.57, collectif.alpha@skynet.be).
Un excellent ouvrage proposant « 52 démarches pour apprendre [et aimer] les livres » pour progresser vers la lecture autonome et même l'écriture. Chaque démarche, construite sur un ou des titres précis de littérature de jeunesse, est clairement décrite et accompagnée de témoignages ou de productions des apprenants. Destiné au départ à des adultes non-lecteurs, cet ouvrage intéressera l'enseignant confronté à de faibles lecteurs ou à des élèves maîtrisant mal la langue.
- POSLANIEC Chr., *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Éducation, Pédagogie pratique à l'école et au collège, 2000.
Une série impressionnante d'activités destinées tantôt aux enfants, tantôt aux adolescents, centrées sur des ouvrages précis. La première partie propose des activités sur l'objet-livre, le paratexte, les débuts de livres ou les illustrations ; la quatrième présente une série d'animations à mener en classe ou en bibliothèque.
- STOECKLE R., *Activités à partir de l'album de fiction. De l'école maternelle au collège*, Paris, L'école, 1994.
Notamment des propositions d'activités accompagnées de bibliographies sur les illustrations (classées par thème ou en fonction de tableaux et de peintres), sur l'objet-livre (format, typographie, mise en page, papier...).

Pour mettre en œuvre des activités pendant ou après la lecture

Décodage :

- AFL (Association Française pour la Lecture), *Elsa*, (sous Windows à partir de la version 3.1.)
Successeur d'ELMO, ce logiciel propose une progression continue par une série d'exercices qui entraînent sept processus (vitesse, enchaînement et différenciation des groupes de mots, anticipation, représentation mentale, rapport entre vitesse de lecture et compréhension). Les exercices sont adaptés au niveau de l'élève testé à chaque séance.
AFL: www.lecture.org
- CHEVALIER Br., *a.r.t.h.u.r Un atelier pour maîtriser la lecture 6^e*, Nathan Retz, 1990 ou *Bien lire au collège 6^e, Textes et exercices d'entraînement progressif*, Nathan, 1996.
Manuels d'exercices d'entraînement (avec leurs corrigés) de processus de lecture (décodage et identification de mots, anticipation...) avec un chapitre centré sur la lecture de textes narratifs.
- CRUTZEN D., *Objectif lecture ! Lire, découvrir, s'exprimer en classe multiculturelle*, De Boeck, 1998.
Un manuel d'apprentissage ou de remédiation des processus de lecture (décodage inclus). Les activités sont différenciées en deux niveaux. Les textes, regroupés par thèmes d'intérêt, sont cependant plus informatifs que littéraires et s'adressent prioritairement à des publics multiculturels.
- RIVAIS Y., *140 jeux pour lire vite*, RETZ.
- ROUGIER R., *Des jeux de lecture à la découverte du texte, 8-11 ans*, Retz, 1990.
Deux petits recueils d'exercices pour accélérer le décodage.

Compréhension / interprétation / appréciation :

- ADAMS G., DAVISTER J., DENYER M. *Lisons futé Stratégies FLE*, Duculot, 1998.
Fiches reproductibles d'exercices des stratégies de lecture sur divers types de textes et guide pédagogique pour l'enseignant.
- DE CROIX S., « Je lis, j'écris : la pratique du journal de lecture » in *Enjeux*, n° 50, 2001.
- DUMORTIER J.-L. (dir.), *Lecture pour toi*, 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e, Labor, 1992-1995.
Un apprentissage des caractéristiques du récit et de certains genres par la littérature de jeunesse.
- DUMORTIER J.-L. (dir.), *Ecrire pour les autres* 4^e, Labor, 2003.
Le chapitre 7 est consacré à la rédaction d'une critique d'un récit de fiction.
- GIASSEN J., *La lecture De la théorie à la pratique* (op. cit.).
Pistes pédagogiques pour construire des activités.
- JOLIBERT J. et CREPON C., *Former des enfants lecteurs de textes*, Tome 2, Hachette Éducation, Pédagogie pratique à l'école, 1991.
Un excellent petit ouvrage destiné à l'enseignant qui propose une méthodologie efficace facilement adaptable au 1^{er} degré. Un seul chapitre est toutefois consacré à la lecture du récit.
- LAFONTAINE D., *Les cercles de lecture*, De Boeck-Duculot, Savoirs en Pratique, 2001.
- MICHEL P., *1001 escales sur la mer des histoires* (op. cit.).
Les trois dernières parties offrent des propositions concrètes d'activités centrées sur des titres précis.
- POSLANIEC Chr., *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, (op. cit.).
De nombreuses activités de lecture centrées sur des titres précis, graduées selon une progression et ciblées sur certains apprentissages : processus, faits de langue, articulation texte / illustration, références, composantes du récit...
- ROSIER J.M. (dir.) *Français Parcours et références Récit et Poésie manuel ¾*, De Boeck, 2004.
Un chapitre est consacré à la rédaction d'une note critique de lecture.

Fiche 2 LIRE des référentiels et des consignes pour trouver une solution

Exemple de séquence

Catalogue en questions

Travail préparatoire de l'enseignant

- Matériel : un catalogue de littérature de jeunesse à obtenir gratuitement ou à photocopier, par exemple, le catalogue Printemps 2005 des collections *Mouche* et *Neuf de l'école des loisirs*
- Collecte de consignes / questions simples⁹ auxquelles sont fréquemment confrontés les élèves et rédaction d'un questionnaire
- Prévision des apprentissages :
 - o repérage d'informations explicites, inférences (implicites et non dits)
 - o syntaxe et lexique spécifique à la consigne scolaire : structure syntaxique de base et informations essentielles, lexique de la consigne
 - o outils linguistiques pour exprimer l'injonction et l'interrogation
 - o identification et verbalisation des difficultés et des démarches

Scénario de la séquence

La mise en situation : difficultés rencontrées par les élèves dans la lecture de consignes et de questions¹⁰ de différentes disciplines.

La pratique

- Remise aux élèves de la dernière double page photocopiée du catalogue reproduisant les différentes premières de couverture numérotées
- Réponse écrite aux consignes et questions suivantes¹¹ des élèves répartis en petits groupes

1. Classe les couvertures reprenant un seul personnage.
2. Explique pourquoi le titre *Retour en Afrique* est illustré par une girafe.
3. Compare la première de couverture du *Hollandais sans peine* à celle de *La chambre de Maurice* au point de vue de l'illustration et des mots.
4. Entoure les livres qui comprennent plus de 200 pages.
5. Combien de livres coutent plus de 9€ ?
6. Qui est Maurice dans le roman de Paula Fox ?
7. Nomme deux romans écrits par Moka.
8. Situe sur la page le roman de Brigitte Smadja.
9. Comment s'appelle l'héroïne de Marie Desplechin ?
10. Reformule le titre d'Anne Fine.
11. Qui a écrit le *Pôle-express* ?
12. Où se trouve le personnage de Dominique Souton ?
13. Qu'apprennent les deux héros de Marie Aude Murail ?
14. Que fait Verte ?
15. Relie trois couvertures, illustrées par un animal.
16. Complète le titre suivant : Anastasia
17. Transforme en lettres le titre de Dominique Souton.
18. Choisis le titre qui te donne le plus envie de lire le livre et justifie le choix du groupe en spécifiant deux raisons.

⁹ Nous n'avons pas abordé ici l'enchaînement de plusieurs consignes.

¹⁰ On peut considérer la question comme une forme particulière de consigne qui sous-entend la forme d'exécution de la réponse. Exemple : *Qui a écrit le Pôle-Express* ? L'élève doit inférer qu'il doit retranscrire sa réponse.

¹¹ Le corpus de consignes a été constitué à partir d'un relevé de différentes consignes/questions types empruntées à différentes disciplines et rassemblées ici dans un questionnaire particulier sur un catalogue. Certaines formulations sont volontairement précises et non équivoques, d'autres restent chargées d'imprécisions et d'implicites. Telle est la réalité rencontrée par les élèves et ils doivent y être préparés.

L'analyse

Activités pour faire face à l'implicite ou à la polysémie des consignes

- Collecte des consignes comprises ou résolues différemment parce que pas assez spécifiées (Exemple n° 1 « classe » : selon quels critères et selon quel mode de présentation ? « personnage » : humain ou non humain ? Exemple n° 3 « compare » : selon quel mode de représentation ? Exemple n° 8 : « situe » : par un geste graphique ou par une formulation de la place sur le document ?)
- Prise de conscience des implicites ou de la polysémie des consignes scolaires et propositions de stratégies de résolution : mobilisation des expériences antérieures liées à la discipline (« classer » dans tel cours = ...), mobilisation des connaissances liées au mot (« comparer » = toujours relever les similitudes et différences), demande d'explicitation ou d'aide.

Activités pour décoder les réponses attendues

- Classement des consignes et des questions dans le tableau ci-dessous :

Consignes	Opérations mentales +		
	Modes d'expression de la réponse		
	Geste graphique	Retranscription	Formulation personnelle
1.			
2.			
...			

- Mise en évidence que certaines consignes exigent :
 - o des réponses à contenu identique et à forme identique (exemple 4)
 - o des réponses à contenu identique et à forme différente (exemple 1)
 - o des réponses à contenu différent et à forme différente (exemple 18)
- Mise en évidence que les questions demandent d'inférer des opérations mentales et le mode d'expression de la réponse

Activités pour explorer le lexique des verbes d'action des consignes et des mots interrogatifs des questions

- Enrichir le tableau d'une série de verbes
- Apparié des verbes avec leur définition usuelle et leur sens propre aux consignes scolaires (exemple « relier » : attacher -> mettre en rapport...)
- Donner des réponses et faire trouver le verbe de la consigne
- Créer des ensembles de synonymes de verbes (exemples : « redire avec tes propres mots », « reformuler », « paraphraser » ; « classer », « ranger », « trier », « grouper »...).
- Exercices sur les mots interrogatifs¹² : classement des mots interrogatifs selon leur sens (lieu, temps, nombre, quantité...), reformulation de mots interrogatifs (exemples : qui ? = quelle personne ? ; pour quoi ? = dans quel but ; pourquoi ? = pour quelles raisons ?...)

¹² Possibilité d'une séquence langue (fiche 5) sur la construction de la phrase interrogative ou sur les diverses modalités d'expression des consignes : interrogative, impérative...

Activités pour prendre en compte les indicateurs précisant la tâche

- Réalisation par les élèves de la tâche suivante :

Pour compléter le tableau ci-après, analyse les consignes suivantes qui portent sur l'ensemble du catalogue¹³. Réponds ensuite aux consignes.

1. *Nomme trois autres titres de l'auteure Nadja.*
2. *Illustre par trois exemples que Neuf de l'école des loisirs s'intéresse à la littérature de divers pays. Formule ta réponse en une phrase complète.*
3. *Justifie que La famille de mon frère est la suite du roman Mon nouveau frère de Karine Reyssset.*
4. *Relève dans les deux dernières pages, les romans dont le titre comporte un complément du nom. Recopie-les en soulignant en bleu le complément du nom.*

Verbes d'action	Indicateurs			
	Quoi ?	Combien ?	Où ?	Comment ?
Nommer	titres de l'auteure Nadja	3	catalogue	non précisé (à inférer)
Illustrer Formuler	littérature différents pays dans la collection <i>Mouche</i>	3	catalogue	une phrase complète
Justifier	<i>La famille de mon frère</i> = suite de <i>Mon nouveau frère</i>		catalogue	non précisé (à inférer)
Relever / recopier	titres avec un complément du nom		dans les 2 dernières pages	en soulignant en bleu

- Analyse des réponses : interpréter les erreurs possibles dues à une connaissance insuffisante des concepts convoqués¹⁴ ; réfléchir aux démarches à mettre en œuvre et sur les référentiels à consulter pour remédier à ces insuffisances

Le réinvestissement

Résolution de nouvelles consignes et de questions de même type sur le catalogue ou sur un autre objet.

Exemple sur le catalogue :

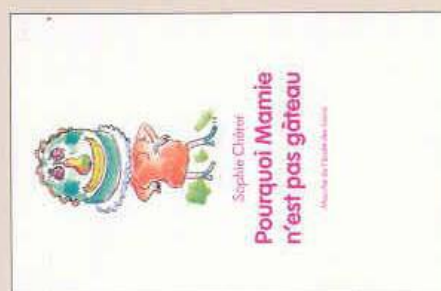
Sur les premières de couverture des contes repris dans la collection Neuf, pourquoi est-il indiqué que les auteurs ont choisi et recueilli ces textes ? Formule ta réponse en paraphrasant les informations trouvées dans le catalogue. Précise les pages où tu les as trouvées.

¹³ Les questions nécessitent la consultation de pages internes du catalogue.

¹⁴ Exemples : si *Retour en Afrique* ou *Le Hollandais sans peine*, se sont glissés dans les réponses à la consigne 2, c'est que le concept de littérature n'est pas maîtrisé ; si il y a des erreurs dans le relevé des titres avec complément du nom dans les réponses à la consigne 4, c'est la notion grammaticale qui peut poser problème.



80 pages
7,60 €
2211065325



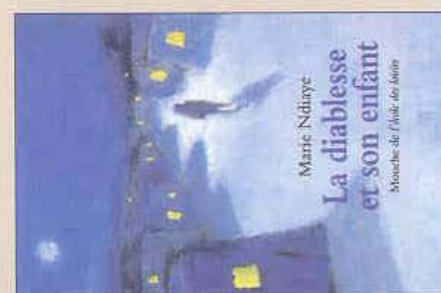
72 pages
7,50 €
2211073110



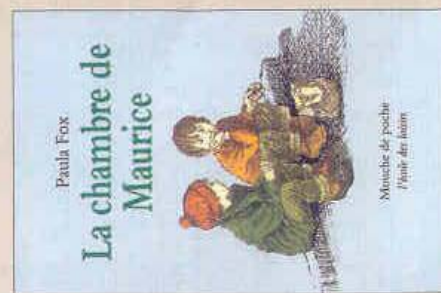
64 pages
7,00 €
221107510X



80 pages
7,50 €
2211067034



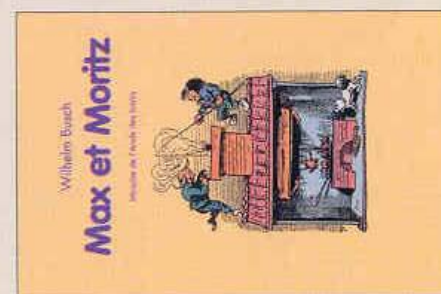
40 pages
6,00 €
2211056601



112 pages
4,90 €
2211051294



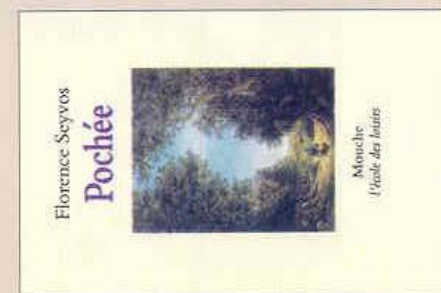
48 pages
7,00 €
2211075126



64 pages
5,50 €
2211078054



56 pages
4,90 €
2211047203



64 pages
5,20 €
2211044387



128 pages
8,00 €
221106818 6



128 pages
8,00 €
221107152 X



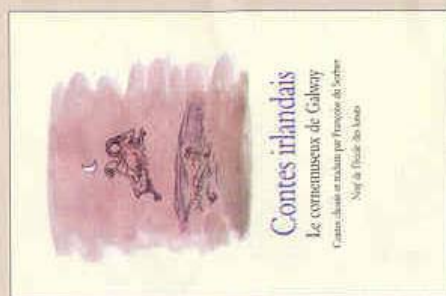
128 pages
8,00 €
221107525 8



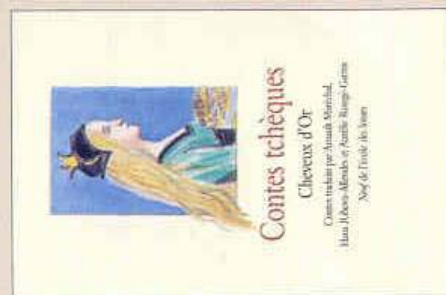
128 pages
8,00 €
221107530 4



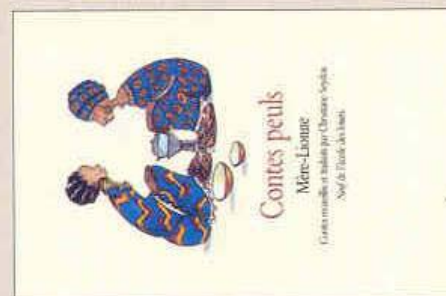
128 pages
8,00 €
221107391 3



128 pages
8,00 €
221106035 8



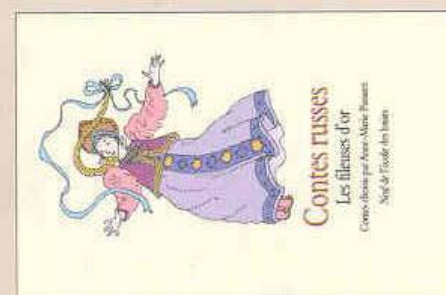
128 pages
8,00 €
221106772 7



128 pages
8,00 €
221106766 2



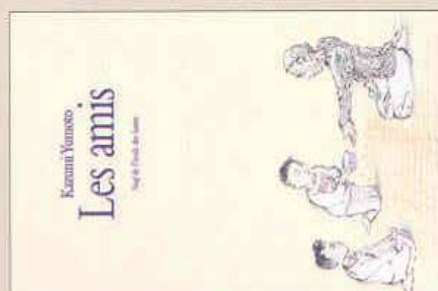
128 pages
8,00 €
221104934 6



128 pages
8,00 €
221106037 4



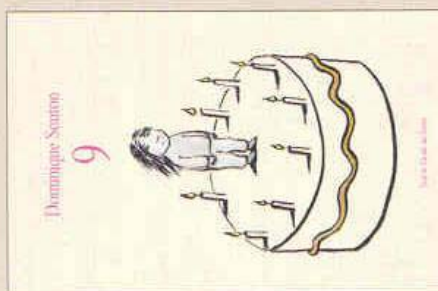
280 pages
11,00 €
2211 068 61 8



308 pages
11,50 €
2211 048 30 7



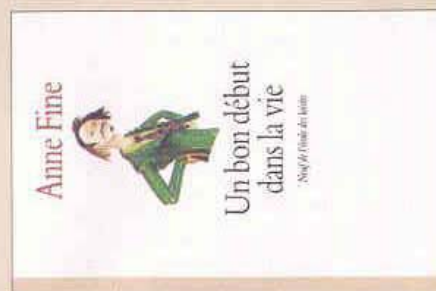
238 pages
11,50 €
2211 051 56 1



80 pages
7,00 €
2211 073 93 X



154 pages
8,50 €
2211 074 84 7



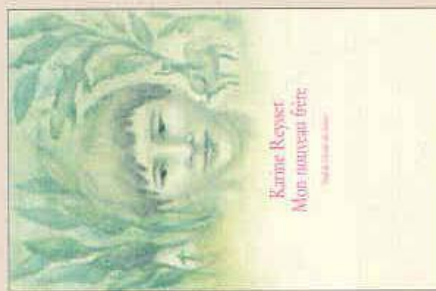
182 pages
9,20 €
2211 045 83 9



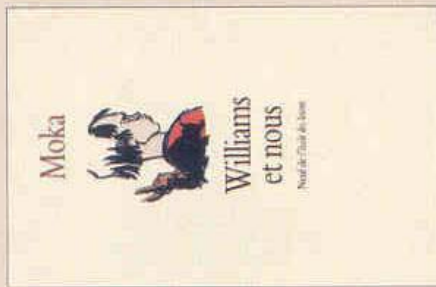
238 pages
10,00 €
2211 068 90 1



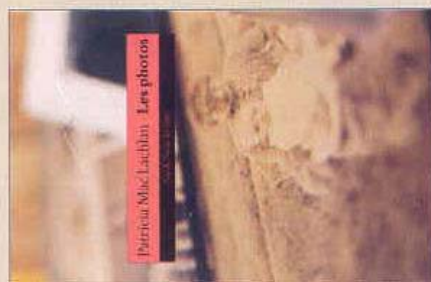
210 pages
8,50 €
2211 036 93 7



104 pages
8,00 €
2211 074 75 8



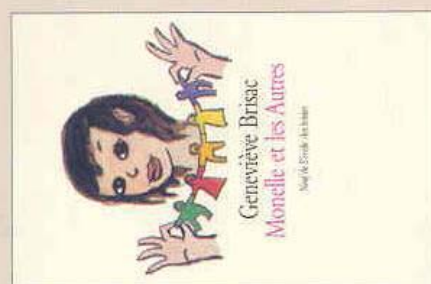
154 pages
8,20 €
2211 050 76 X



140 pages
6,00 €
221101390 2



168 pages
9,00 €
221107891 5



96 pages
7,50 €
221106620 8



80 pages
7,00 €
221107483 9



96 pages
8,00 €
221107244 5



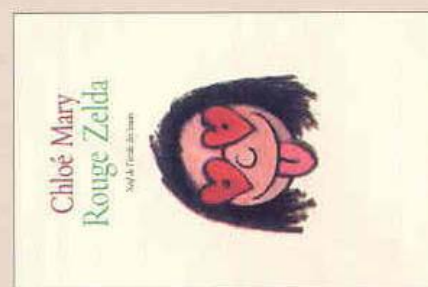
120 pages
8,50 €
221107502 9



128 pages
8,50 €
221107296 8



182 pages
7,50 €
221104178 7



210 pages
8,80 €
221105917 1



210 pages
11,00 €
221106131 1

Outils pour exercer la réflexion des élèves sur leurs démarches

Il va de soi que ces outils évoluent en fonction des situations rencontrées par les élèves à l'inverse des exemples proposés ci-après qui se veulent quelque peu exhaustifs.

Ils peuvent être utilisés par l'enseignant comme des supports propres à guider des échanges en classe ou par l'élève comme des grilles à compléter ou comme des aide-mémoires propres à alimenter sa réflexion dans un texte personnel aux formes plus libres.

Zoom sur ma manière de lire et comprendre les consignes¹⁵	
<i>Mets une croix devant les phrases qui correspondent le mieux à ta manière de faire</i>	
J'ai commencé par lire entièrement les consignes, jusqu'au bout	
J'ai commencé par lire le début des consignes, puis j'ai commencé à réaliser l'exercice	
J'ai lu les consignes avant de faire l'exercice et je les ai relues après pour vérifier	
J'ai décomposé les consignes en petits morceaux	
Je suis retourné plusieurs fois lire les consignes pendant que je faisais l'exercice	
J'ai reformulé les consignes avec mes mots	
J'ai cherché la signification des mots que je ne comprenais pas	
Je suis passé au-dessus des mots que je ne comprenais pas dans la consigne	
Je n'ai pas bien compris le sens des consignes, mais j'ai deviné ce que je devais faire	
J'ai compris le sens des consignes en me souvenant d'exercices proches qu'on a déjà faits en classe	
Avant de répondre, j'ai identifié ce dont j'avais besoin ainsi que les étapes par lesquelles je devais passer pour réaliser ce qui est demandé	
...	

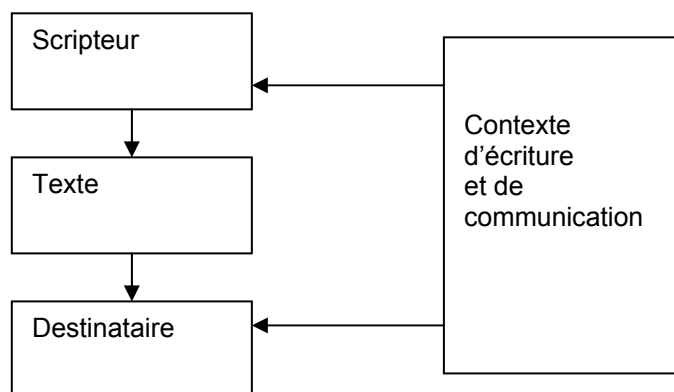
Mon attitude face aux consignes		
<i>Mets une croix devant les types de consignes qui te semblent plus faciles à respecter et explique les raisons de tes choix</i>		
<i>Croix</i>	<i>Types de consignes</i>	<i>Pourquoi ?</i>
	Orales	
	Écrites sur une feuille	
	Écrites au tableau	
	Écrites et lues par le professeur	
	Individuelles (pour un seul élève)	
	Collectives (pour toute la classe)	
	Dites une fois	
	Rappelées	

¹⁵ D'après DONNAY J. et ROMAINVILLE M., *Respecter une consigne, un énoncé* in « Développer des compétences transversales au 1^{er} degré », Facultés universitaires de la Paix, Département Education et Technologie, Namur, 1997.

Fiches 3, 4, 5 ÉCRIRE

Qu'est-ce que l'écriture ?

L'écriture est une construction écrite de sens réalisée par un sujet dans un contexte particulier et à destination d'un lecteur. Ce dernier peut être un tiers absent (écrire pour autrui) ou le scripteur lui-même (écrire pour soi).

**1. Le contexte d'écriture et de communication**Le contexte d'écriture

Il comprend le lieu et le moment de l'écriture, les outils (stylo, crayon, feutres de couleurs, traitement de texte...) et les supports (papiers, électroniques...) utilisés ainsi que le besoin qui pousse à écrire : besoin communicationnel, besoin corporel (rechercher du plaisir dans l'acte graphique), besoin cognitif (élaborer ou structurer sa pensée, apprendre, mémoriser...), besoin expressif (exprimer son identité, ses émotions...), besoin esthétique (trouver du plaisir à travailler sur les signifiants, la langue, la dimension iconique...).

Le contexte de communication

Le scripteur construit une relation avec son destinataire en fonction de paramètres du contexte : but recherché (distraindre, informer, enjoindre, persuader...), caractéristiques du destinataire (statut, identité culturelle, connaissances supposées...). Cette relation unissant les partenaires s'exprimera notamment à travers l'énonciation adoptée par le texte qui pourra être proche (communication à égalité) ou distante (communication hiérarchisée), marquée (présence du scripteur et interpellation du destinataire) ou masquée (formulation impersonnelle). Donner du sens à l'écriture, c'est donc lui assigner divers buts et varier les paramètres du contexte.

2. Le scripteur**Les composantes affectives du scripteur**

Elles influencent considérablement la motivation à écrire et la qualité de l'écriture. On peut formuler ici des remarques identiques à celles exprimées pour la lecture. (► Qu'est-ce que la lecture ?, p. 8).

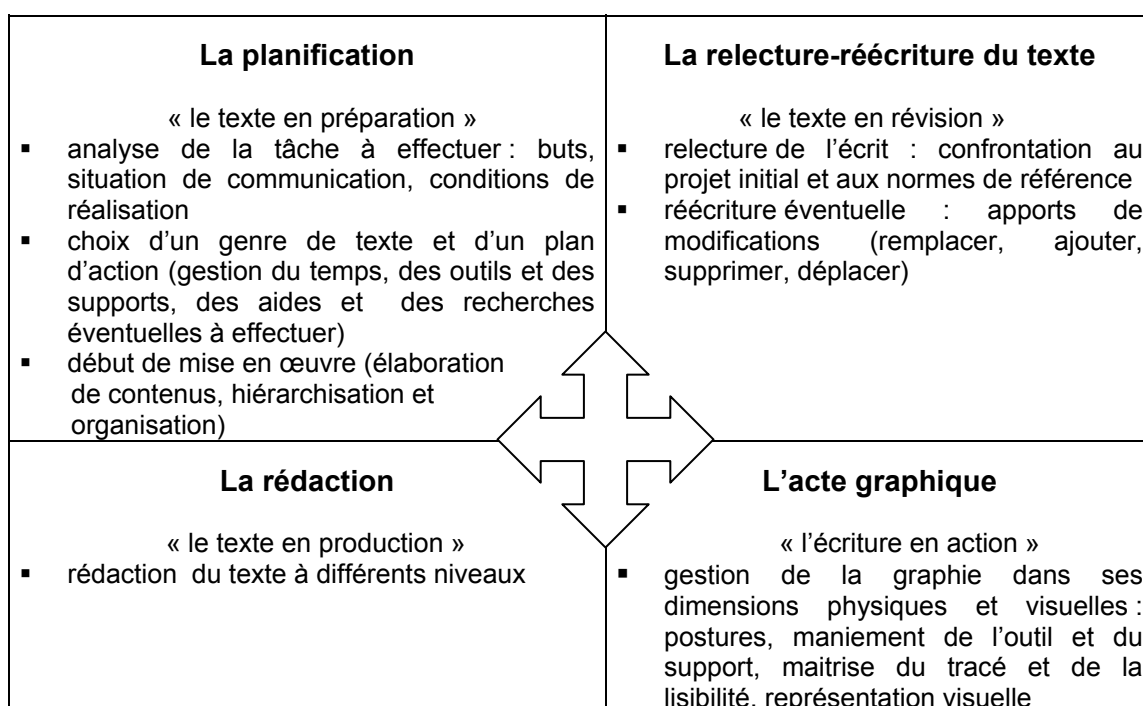
Les composantes cognitives

♦ Les connaissances

Pour écrire, le scripteur mobilise des connaissances générales (sur le monde, sur le référent du texte), des connaissances linguistiques (syntaxe, orthographe, lexique...) et textuelles (caractéristiques des types et des genres de textes) mais aussi des connaissances sociales et culturelles (valeurs, normes sociales et culturelles auxquelles adhère le destinataire) particulièrement utiles pour qu'il recherche une communication aboutie avec le destinataire.

♦ Les processus

Pour écrire, le scripteur met en œuvre les quatre grandes opérations d'écriture suivante :



Ces opérations ne sont pas successives, mais bien récursives et interactives. Ainsi, par exemple, si la planification est antérieure à la rédaction (analyse de la tâche à effectuer, choix d'un genre et d'un plan d'action...), elle intervient également lors de la rédaction et de la révision : l'écriture n'est pas seulement une simple transcription d'une pensée préétablie et déjà organisée, mais aussi une élaboration de ce qui est à dire et de la manière de l'organiser. De même, la relecture-réécriture ne s'effectue pas seulement sur le texte achevé, mais parfois dès la rédaction. Il n'y a en outre plusieurs pas qu'une manière de faire : certains procèdent pas à pas, d'autres écrivent tout le texte d'un seul jet puis le révisent, d'autres planifient d'abord tout le texte¹⁶...

Les scripteurs experts consacrent l'essentiel de leur temps d'écriture à la planification et à la révision¹⁷. À l'inverse, les élèves planifient et révisent peu leur texte, voire ignorent ces deux opérations en confondant le texte fini avec son élaboration.

¹⁶ Par exemple Zola qui amplifie progressivement à partir d'un plan et d'ébauches successives, Stephen King qui établit d'abord des fiches, Sartre qui supprime après un premier jet ...

¹⁷ Même Simenon, réputé pour sa rapidité, passait plus de temps à penser et planifier le texte « dans sa tête » qu'à le rédiger.

Il est donc nécessaire de leur faire prendre conscience qu'écrire c'est aussi - et surtout - planifier, relire et réécrire : observation de brouillons, de versions intermédiaires, réhabilitation des ratures, réécriture collective en classe.... Il est également très fructueux d'entreprendre l'apprentissage de ces processus par des activités ciblées : temps de planification mentale, écrite ou orale préalable à la rédaction ; relectures successives centrées sur des aspects différents du texte, si nécessaire à l'aide du regard d'autrui pour faciliter la mise à distance ; phases de réécriture ciblées sur certains lieux du texte ou opérations de réécriture¹⁸, réflexion sur ses manières d'écrire et celles d'autrui (► Outils pour exercer la réflexion des élèves sur leurs démarches, pp. 45-46).

3. Le texte

Les niveaux du texte

L'activation des processus débouche sur l'écriture d'un texte articulant diverses dimensions :

- Énonciation : le texte adopte une manière de « prendre la parole » et de s'adresser ou non à son lecteur, de se référer ou non à la situation d'énonciation
- Contenu : le texte construit du sens par une sélection d'informations pertinentes
- Organisation générale et cohérence textuelle : le texte guide son lecteur par une hiérarchisation et une progression cohérente des informations
- Langue : le texte prend en compte les normes régissant l'utilisation correcte des signes linguistiques et déploie diverses ressources linguistiques susceptibles de mieux agir sur son lecteur
- Aspect matériel et visuel : le texte inscrit sa silhouette et ses signes graphiques sur un support

Apprendre à écrire un texte, c'est donc apprendre à travailler ces différentes dimensions sans exclusive.

L'adaptation des niveaux du texte au genre choisi et au contexte de communication

La mise en page d'une lettre n'est pas celle d'une poésie rimée, l'énonciation adoptée dans un compte rendu critique de lecture n'est pas celle d'une grammaire, la structure d'un conte n'est pas celle d'un journal intime, les temps d'un récit de fiction ne sont pas ceux d'une consigne... Chaque genre de textes actualise les dimensions du texte à sa manière (caractéristiques du genre).

Le registre de langue (syntaxe, lexique) d'une lettre familière n'est pas celui d'une lettre de demande à une institution, l'énonciation adoptée dans la justification d'un choix personnel n'est pas celle de la justification d'un choix collectif, les arguments destinés à un pair ou à un adulte avec qui on entretient une relation hiérarchisée ne sont pas identiques... Chaque situation de communication nécessite une actualisation particulière des composantes du texte.

C'est l'adéquation ou non au contexte (destinataire, intention recherchée, genre choisi...) qui permet donc de mesurer la qualité ou non d'un texte. **Apprendre à écrire, c'est donc apprendre à s'ajuster à des contextes de communication diversifiés** et de complexité croissante où le destinataire ne se confond pas toujours avec le professeur et l'intention recherchée avec la seule vérification des savoirs ou savoir-faire appris.

On peut synthétiser les caractéristiques du contexte et les niveaux du texte dans le tableau de la page suivante.

¹⁸ Les opérations de réécriture des élèves se concentrent habituellement sur le début et la fin du texte. Ces opérations sont par ordre décroissant de fréquence : le remplacement, l'ajout, la suppression et enfin, plus complexe, le déplacement. Les opérations concernent majoritairement des petites unités du texte (lettres ou mots, voire propositions) et rarement des grandes (phrases, paragraphes).

Tableau de synthèse du contexte et du texte

Usages pédagogiques du tableau :

- le cadre du contexte permet de construire des tâches d'écriture et des situations d'évaluation (► exemples : le compte rendu critique de lecture p. 47, ...)
- le cadre du texte peut se transformer en un modèle général de grille d'évaluation des écrits (► Grille générale de la communication écrite p. 49) à utiliser pour construire des grilles particulières adaptées aux genres travaillés (► exemples : grilles d'(auto)évaluation du compte rendu critique de lecture p. 50 et 56 ou de la lettre de demande argumentée pp. 57-58)

Le contexte

- énonciateur : identité, rôle social...
- destinataire : universel ou particulier, âge, identité culturelle...
- relation entre l'énonciateur et le destinataire : familière / distante, à égalité / hiérarchisée...
- intention recherchée sur le destinataire : informer, persuader...
- genre de texte utilisé : lettre, compte rendu, article critique, récit...
- matériel (support et outil d'écriture), ressources disponibles (référentiels...) et contraintes (longueur, durée...)...



Le texte

Les niveaux d'un texte

Énonciation

- présence ou non de l'énonciateur, du destinataire, du cadre spatiotemporel
- marques éventuelles (modalisateurs) du jugement de l'énonciateur

Contenu

- présence des informations essentielles liées à l'intention dominante du texte

Organisation générale et cohérence

- structure générale
- marques visuelles d'organisation : titres et intertitres, paragraphes, variations typographiques ...
- organisateurs textuels spatiaux, temporels, logiques
- système des temps
- procédés de reprise et de progression de l'information : répétition, pronominalisation, synonymie

Langue

- lexique et registre de langue
- syntaxe
- orthographe
- ponctuation
- utilisation des ressources linguistiques éventuelles propres à renforcer l'intention¹⁹ :

Aspect matériel

- support (matière, format, couleur...)
- tracé de l'écriture ou typographie (type et grandeur de caractères)
- organisation de la page (marge, espacement...)
- insertion d'éléments visuels (symbole, croquis, photo, tableau, schéma, illustration...)

¹⁹ Tournures propres à atténuer ou renforcer le propos, formules d'interpellation, effets de style...

Outils pour questionner les représentations et les pratiques d'écriture des élèves

Différentes techniques permettent de s'informer des représentations et des pratiques culturelles des élèves en matière d'écriture, d'amorcer en classe une réflexion et des échanges à ce sujet :

- inviter les élèves à s'exprimer à partir d'une phrase introductive du type « Pour moi, écrire, c'est... » que l'on peut également décliner au futur ou au passé
- faire évoquer de bons ou mauvais souvenirs, des expériences d'écriture (biographie de scripteur)
- faire choisir dans un ensemble d'images et de dessins représentant diverses attitudes face au livre, à l'écriture celle(s) qui parle(nt) le plus
- lire des extraits d'œuvres de la littérature de jeunesse mettant en scène des (non)scripteurs variés (► Bibliographie des œuvres de littérature de jeunesse illustrant l'écriture et les écrits, pp. 41-44)
- soumettre la classe à un questionnaire

Quels que soient les outils ou les techniques utilisés, il sera important de choisir un canal (oral, écrit, visuel) avec lequel les élèves se sentent à l'aise, d'expliquer le sens de la démarche (partager des points de vue et des pratiques diversifiées, s'interroger...). Il y a lieu également de rassurer les élèves (pas de cotation, anonymat éventuel). L'enseignant peut montrer l'exemple en jouant le jeu avec les élèves. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que de tels outils ne mesurent pas objectivement des pratiques ou des représentations effectives, mais bien un discours sur des pratiques et des représentations.

N.B. Les questionnaires proposés ci-après ne doivent pas être donnés tels quels aux élèves vu leur ampleur. Ils ont pour but d'offrir à l'enseignant un ensemble où puiser des idées.

Ce que je pense de l'écriture		
<i>Manifeste ton accord ou désaccord avec ces propositions</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>Plutôt pas d'accord</i>
Pour bien écrire, il faut avoir un don, avoir ça dans le sang		
Écrire, c'est inutile. L'oral suffit		
Écrire, c'est difficile et fatigant		
Écrire, c'est juste bon pour l'école		
Quand on écrit, on pense d'abord et ensuite on transcrit sa pensée		
Écrire, c'est une punition		
Plus on lit, mieux on écrit		
Écrire, c'est former de belles lettres ou faire une belle présentation		
Écrire aide à réfléchir		
Écrire permet d'exprimer ses sentiments, ses émotions		
Écrire, c'est respecter les règles (orthographe, grammaire...)		
Une fois qu'on maîtrise la langue, on sait écrire		

Mes pratiques d'écriture ²⁰			
Mets une croix dans la colonne qui te convient	Jamais	Parfois	Souvent
T'arrive-t-il d'écrire pour le plaisir de dessiner les lettres (calligraphie) ou de faire une belle présentation ?			
Écris-tu des listes utiles ? Listes d'achats, de choses à faire...			
Écris-tu d'autres listes ? Listes de copains, de mots qui plaisent...			
Écris-tu ou as-tu écrit des débuts d'histoires, de contes ... ?			
Inventes-tu des poèmes ou des paroles de chansons ?			
Inventes-tu des mots que tu écris ?			
Écris-tu des lettres à quelqu'un que tu connais ?			
Écris-tu des lettres à toi-même ou à quelqu'un qui n'existe pas ?			
Écris-tu ou as-tu écrit un journal intime ou un journal souvenir de vacances ?			
Notes-tu des informations personnelles dans un agenda, un calendrier ?			
Écris-tu de petits textes sous des photos ?			
Écris-tu des jeux de langue (mots croisés, mot mystère...) ?			
Écris-tu des scénarios (B.D., films...) ?			
Écris-tu des fiches sur tes sujets favoris (stars, animaux...) ?			
Écris-tu des secrets ?			
Recours-tu à l'écriture sur ordinateur (courriel, chat, blog) ?			
Écris-tu des SMS ?			
Recopies-tu (sur ton classeur, sur ton plumier, dans un carnet...) des textes (blagues, pensées, chansons, poèmes, phrases, parties de livres...) que tu aimes ?			
T'arrive-t-il de recopier pour le plaisir des textes en les déformant ou en les transformant volontairement ?			
T'arrive-t-il de graver (écrire sur différentes matières : bois, sable, murs...) ?			
T'arrive-t-il de montrer à quelqu'un (amis, parents, professeurs...) ce que tu écris ?			
Gardes-tu à peu près tout ce que tu écris ?			
Est-ce qu'un cours de français t'a déjà donné envie d'écrire des choses que tu n'avais jamais écrites ?			
T'arrive-t-il de recourir à l'écriture pour mieux réfléchir ou mémoriser ?			
T'arrive-t-il d'écrire avec un ou plusieurs amis ?			
Regrettes-tu parfois ce que tu écris ?			
Caches-tu certains textes que tu écris ?			
Veux-tu compléter une réponse en donnant un exemple ou en faisant une remarque ?		
Quel est le support que tu utilises le plus pour écrire (cahier, feuilles volantes, agenda, carnet, ordinateur, GSM ...) ?		
As-tu un (des) instrument(s) d'écriture favori(s) (bic, stylo, feutre, ordinateur, crayon, ...) ?		
Si tu écris, quels sont tes sujets préférés ?		

²⁰ Ce questionnaire est en grande partie repris de PENLOUP M.-Cl., *L'écriture extrascolaire des collégiens*, op. cit.

Bibliographie d'œuvres de littérature de jeunesse illustrant l'écriture et les écrits

La littérature de jeunesse présente des scènes d'écriture et offre des illustrations d'écriture et de genres d'écrits variés.

La lecture de scènes d'écriture représentant des héros qui écrivent, qui expriment leurs difficultés d'apprentissage, leurs goûts et dégoûts... peut offrir un excellent support d'échanges et de réflexions. Par un jeu de miroir, ces mises en scène de l'écriture sont susceptibles de déculpabiliser les adolescents en donnant l'occasion de parler de soi à travers d'autres et de favoriser leur réflexion sur leurs propres pratiques.

Certains ouvrages offrent une palette d'illustrations de graphismes, de genres d'écrits et de procédés d'écriture pouvant notamment servir de tremplin à des activités d'écriture de la fiche 4. D'autres enfin, offrent enfin matière à réflexion sur la langue dans le cadre notamment de la fiche 5.

N.B. Les titres sont accompagnés d'une indication de difficulté sur 3 niveaux :

* = lecteur précaire

** = lecteur moyen

*** = bon lecteur

Consulter également ► Pistes pour choisir les textes et les lectures, pp. 19-20.

L'acte graphique ou l'aspect matériel des écrits

- BESNER L., *Le secret d'un prénom*, Actes Sud Junior. **
La découverte de la calligraphie chinoise.
- BILLET J., *Salle des pas perdus*, Médium de l'école des loisirs, 2003. ***
L'attirance pour l'apprentissage du geste graphique.
- BUKIET S., *Écritures dans l'histoire et par les contes*, Paris, Syros jeunesse, 1998. **
Un voyage spatial et temporel dans les écritures et les contes du monde avec de superbes illustrations.
- CORNEC F., SAMOYAUULT Tiph., PHODOX Fr., *Le monde des alphabets*, Circonflexe, 1998. *
- FINE A., *Comment écrire comme un cochon*, Neuf de l'école des loisirs, 1997. **
Une mise en scène humoristique de l'acte graphique et du « bien écrire ».

Des genres d'écrits et des scripteurs

Listes et autres petits écrits quotidiens

- CATHRINE A., *Vendredi 13, chez tante Jeanne*, Médium de l'école des loisirs 2001. ***
Comment choisir les bonnes expressions pour écrire à sa famille.
- DELERM Ph., *C'est bien et C'est toujours bien*, Milan, Poche Junior, Tranche de vie. *
De tout petits textes proches de listes sur les petits bonheurs quotidiens.
- DELERM M., *Papiers de soi*, Seuil, 2002. *
Album d'écrits quotidiens.
- FRIOT, B. *Petite annonce, Je t'haine, Lettre à l'auteur, Façons de parler dans Nouvelles histoires pressées*, Milan, Zanzibar / humour, 1992. **
- LOWRY L., *Anastasia Krupnik*, Neuf de l'école des loisirs, 1996. **
Le recours aux listes pour résoudre ses problèmes existentiels.
- MORGENSTERN S., *La sixième*, Neuf de l'école des loisirs, 1984. **
L'entrée de Margot dans le secondaire et ses écrits spontanés : alphabets imaginaires, listes...

- MORGENSTERN S et M., *Margot Mégalo*, Médium de l'école des loisirs.***
Margot prépare son bac et un journal riche de divers écrits lycéens : poème, recette et alphabet humoristiques, charte, questions à choix multiples ou à poser aux profs...
- ROSSIGNOL I., *Mes mathématiques intimes*, Neuf de l'école des loisirs, 2005.*
Le héros s'impose un nombre de mots dans ses écrits.
- SEONNET M. et GEIGER C., *Madassa*, Sarbacane, 2003.*
Un jeune réfugié politique apprend la langue et l'écriture par la lecture.

Courriels et autres genres électroniques

- HAUSFATER-DOUIEB R. et HASSAN Y., Se [S@acha](#) à [M@acha](#), Castor poche, 2001.*
- MELISOU M., *Mon amoureux d'internet*, Sarbacane, éd. Du batsberg.**
Échange de courriels avec une interlocutrice qui masque son identité réelle.
- ZENATTI V. *Une bouteille d'eau dans la mer de Gaza*, Médium de l'école des loisirs, 2005.***

Genre épistolaire

- BRAMI E., *Ta Lou qui t'aime*, Seuil jeunesse, 1999.*
Correspondance d'un été entre une petite fille et sa grand-mère.
- BROUILLARD A., *Cartes postales*, Edition du Sorbier, 2000.*
- HERBAUTS A., *Vague*, Grandir 2002.**
- MORGENSTERN S. *Lettres d'amour de 0 à 10 ans*, Neuf en poche de l'école des loisirs, 1996.***
- HASSAN Y., *Lettres à Dolly*, Casterman, 2002.*
- VERMOT M.S., *Confiance, Encore mieux et Autocuisseur*, Médium de l'école des loisirs 1998.***

Journal intime

- DAYRE V., *C'est la vie Lili*, Neuf de l'école des loisirs, 2002.***
Un journal intime... de fiction.
- DU BOUCHET P., *Le journal d'Adèle*, Gallimard Jeunesse, folio junior, 1998.**
Journal intime d'une jeune fille durant la guerre 14-18.
- GIORDA, *Le secret*, Bayard, Je bouquine.**
- GRENIER Chr., *La fille de 3^e B*, Rageot, Cascade Pluriel.***
Un journal intime, tenu par un garçon amoureux de son piano et d'une élève de 3^e.
- RENNISON L., *Le bonheur est au bout de l'élastique*, Gallimard jeunesse, 2000.**
- TOWNSEND S. *Journal secret d'Adrien*, Hachette Jeunesse, LP senior, 1984.***

Poésie

- CAUSSE R., *Martin de Marseille*, Thierry Magnier, 1999.**
Les sentiments font partie intégrante de la narration mais sont exprimés sous forme de poèmes.
- HENRY J.-M. *Tour de terre en poésie*, Rue du monde, 1998.**
Anthologie multilingue de poèmes du monde avec textes et graphies en version originale et traductions françaises.
- KUIJER G., *Unis pour la vie*, Neuf de l'école des loisirs, 2003.**
Les sentiments les plus personnels sont exprimés en vers au sein du récit.
- JOUBERT J. et MAZET E., *Figuier*, Grandir 2002.*
- SIMEON J.-P., *Aïe un poète*, Seuil, SCENERN/CNDP, 2003.***
Lettres à un correspondant intimidé par la poésie afin de lui donner des clefs pour l'appriivoiser.

Rédaction scolaire

- ARROU-VIGNOD J.-Ph., *Le livre dont je ne suis pas le héros*, Neuf de l'école des loisirs, 1991.**
- ERRERA E., *Les premiers jours*, Actes sud Junior, 2002.*
- PENNAC D., *Kamo et moi*, Gallimard Jeunesse, 1997.***

Des réécritures

De contes

- ANOUILH J., *Fables*, Folio.***
- ARGILLI M., *Comment on invente les contes et Contes sur les contes* dans *Nouvelles d'aujourd'hui*, Flammarion, Castor Poche, 1990.**
- BROWNE A., *Dans la forêt profonde*, Kaléidoscope de l'école des loisirs, 2004.**(*)
- DAHL R., *Un conte peut en cacher un autre*, Gallimard Jeunesse, Folio Cadet Rouge, 1995.*
- DUMAS Ph., MOISSARD B., *Contes à l'envers*, l'école des loisirs, Renard poche, 1977.***
- FINN GARNER J., *Politiquement correct, Contes d'autrefois pour lecteurs d'aujourd'hui*, LP n° 14.080, 1995.***
- LEVINE G., *Sonora La princesse au long sommeil*, Neuf de l'école des loisirs, 2001.**
- MOURLEVAT J.-P., *L'enfant océan*, Pocket Jeunesse, 1999.**
Récit à plusieurs voix et à plusieurs points de vue sur la thématique du *Petit Poucet*.
- POMMAUX Y., *Lilas, John Chatterton détective, Le grand sommeil*, école des loisirs, 1996 et 1998.* Accompagné d'un livret pédagogique dans la collection « Apprendre à lire et à écrire à partir de l'album », l'école, 1998.
- RIVAISS Y., *Les contes du miroir*, Neuf de l'école des loisirs, 1988.**
28 contes célèbres détournés par 28 procédés : une anthologie de réécritures et un manuel explicitant les procédés utilisés et leur origine. Du même auteur, une dizaine d'autres histoires dont *Les sorcières sont NRV*.

De fables

- DEKEL O., *Les tagueurs de Jabalya*, Syros jeunesse, 2001.***
Une fable arabe comme modèle d'action des personnages d'un récit en Palestine.
- GREIF J.-J., *La cigale et la télé*, Neuf de l'école des loisirs, 2004.*
- GUDULE, *Après vous M. de La Fontaine ! Contrefables*, Le Livre de Poche Jeunesse, 1995.**
- GUILLAUME M.-A. et ROCA Fr., *Sacré Raoul*, Seuil jeunesse, 2002.**
Les fables de La Fontaine revisitée dans un monde d'automobiles.
- La FONTAINE et KOECHLIN L., *Fables illustrées*, Seuil Jeunesse, 2002.*
Actualisation des fables par les illustrations.
- MORRISON T-SI, LEMAITRE P., *A ton avis La cigale ou la fourmi ?*, mini BD, Casterman, 2004.**

De récits

- ARROU-VIGNOD J.Ph., *Le professeur a disparu*, Folio junior, Gallimard.*
Parodie d'Hercule Poirot.
- FERDJOUK M., *La fiancée du fantôme*, Mouche de l'école des loisirs, 1999.*
Stéréotypes du roman anglais fantastique.
- MOKA, *La chambre du pendu*, Médium de l'école des loisirs.***
Parodie d'un policier anglais.
- MORPURGO M., *Le royaume de Kensuké*, Gallimard jeunesse.**
Réécriture de Robinson Crusoë

Intertextualité (et références picturales)

- BROWNE A., *Marcel le rêveur*, Lutin poche de l'école des loisirs, 1999.**(*)
- BROWNE A., *Une histoire à quatre voix*, Kaléidoscope de l'école des loisirs, 1998.**(*)
Accompagné d'un livret pédagogique : *Apprendre à lire et à écrire à partir de l'album*, l'école, 2001.
- BROWNE A., *Les tableaux de Marcel*, Kaléidoscope de l'école des Loisirs, 2000.**(*)
- CLEMENT F., *Magasin zinzin*, ipomée-albin michel, 1995.*
Caverne d'Ali Baba d'intertextualité et de jeux sur les expressions.
- HUSTON N. et POISAT Chl., *Les braconniers d'histoires*, Editions Thierry Magnier, 2004.**(*)
Des réécritures d'une même histoire par plusieurs écrivains.
- SAINT-DIZIER M., *Qui a tué l'écrivain ?*, LP Jeunesse.**
Mise en abyme de l'écriture d'un roman policier par 2 jeunes écoliers qui imaginent l'intrigue policière que vivrait leur écrivain préféré.

Jeux de langage et réflexion sur la langue

- ARGILLI M., « La magie des mots » et « Le supermarché des mots » in *Nouvelles d'aujourd'hui*, Flammarion, Castor Poche, 1990.**
- BAUSSIÉ S. et ANGELI M., *Petite histoire des langues*, Syros Jeunesse, 2002.**
- BEN KEMOUN H., série des *Pas si bêtes*, Casterman, Six & plus, 1999.*
- BOUCHER M., *Être à l'aise dans ses baskets*, Les bonheurs d'expression chez Actes sud junior.*
Textes poétiques à partir de stéréotypes langagiers.
- CAUSSE R., *Mots perdus retrouvés*, Actes Sud Junior, 2002.**
Poèmes sensibles sur mots raffinés.
- DETAMBEL R., *La comédie des mots et La nouvelle comédie des mots*, Gallimard.***
- FAES G. Et BADEL, *Petites histoires de mots*, Flammarion, 2003.**
L'origine parfois inattendue de 100 mots du vocabulaire courant.
- FRIOT B., *Façons de parler dans Nouvelles histoires pressées*, Milan, Zanzibar / humour, 1992.**
- FRIOT B., *A mots croisés*, Milan poche, 2004.*
- GREMAUD F. et PINCHON S., *J'ai un mot sur la langue*, Gallimard jeunesse, 2001.**
Explication de stéréotypes langagiers.
- MARTIN J. et LE GOISTRE R., *La vie des mots - L'ami des veaux. Le premier livre de contrepétories pour tous*, Albin Michel, 1994.*
- ORSENA M., *La grammaire est une chanson douce*, Le Livre de Poche, 2001.***
- PEF, *L'ivre de Français*, Gallimard, folio cadet, 1986.*
Les « bases » du français - alphabet, genre et nombre, conjugaison...- revisités par le prince Motordu.
- YAGUELLO M., *Histoires de lettres*, Seuil, Point Virgule, 1990.***
Histoire des lettres et des sons ou des difficultés de notre orthographe.

Le travail de l'écrivain

- AUSTER P., *Le Noël d'Auggie Wren*, Actes sud junior, 1998.**
Comment trouver l'inspiration pour écrire un conte de Noël.
- CHERER S., *Marie-Aude Murail*, l'école des loisirs, Mon écrivain préféré, 2001.***
- CHERER S., *Susie Morgenstern*, l'école des loisirs, Mon écrivain préféré, 2002.***
- CHERER S., *Brigitte Smadja*, l'école des loisirs, Mon écrivain préféré, 2003.***
- DAYRE V., *Retour d'Afrique*, Neuf de l'école des loisirs, 2004.*
Dialogue entre des lecteurs fictifs et l'écrivain pour la réécriture d'une autre fin.
- ELLABDAD M., *Le carnet du dessinateur*, Mango Jeunesse, 1999.**
- KUIJER G., *La vie, ça vaut la peine*, Neuf de l'école des loisirs, 2005.**
- MONTARDE H., *Comment naissent les livres ?* De La Martinière jeunesse, Oxygène, 2003.***
Auteur, éditeur, imprimeur...qui sont-ils et que font-ils ?
- MORGENSTERN S., *Lire et écrire*, Lo Païs d'enfance, 1999.**
Réflexions sur le travail de l'écrivain sous forme de petits poèmes illustrés.

Outils pour exercer la réflexion des élèves sur leurs démarches

Les exemples proposés ci-après peuvent contribuer à favoriser le questionnement et l'autoévaluation de l'élève dans son apprentissage de l'écriture. Ces outils évoluent en fonction des situations rencontrées par les élèves à l'inverse des exemples proposés ci-après qui se veulent quelque peu exhaustifs.

Ils peuvent être utilisés par l'enseignant comme des supports propres à guider des échanges en classe ou par l'élève comme des grilles à compléter ou comme des aide-mémoires propres à alimenter sa réflexion dans un texte personnel aux formes plus libres.

Zoom sur ma manière d'écrire²¹			
<i>Mets une croix dans la colonne qui te convient</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Je veillerai à</i>
<u>Avant d'écrire mon texte :</u> <ul style="list-style-type: none"> - je ne fais rien parce que j'écris directement - je vérifie la compréhension des consignes - j'analyse la situation de communication : but recherché par le texte, profil du destinataire... - j'identifie les ressources disponibles ou nécessaires (temps, aides...) - je choisis le support papier à utiliser - je fais un plan dans ma tête - je fais un plan par écrit 			
<u>Quand je rédige mon texte :</u> <ul style="list-style-type: none"> - j'ai peur de n'avoir rien à dire - j'ai peur de faire des fautes - j'éprouve du plaisir à écrire - j'aime mon écriture - j'écris directement « au propre » - je fais un brouillon - je transcris simplement ce que j'ai dans ma tête - j'écris et je me corrige en même temps - je suis très attentif au choix des mots, aux constructions de phrases ou à l'orthographe... et je peux y passer beaucoup de temps - j'utilise des outils (dictionnaire, grille...) - je demande de l'aide à... 			
<u>Si je me relis :</u> <ul style="list-style-type: none"> - je le fais à voix haute pour entendre « ce qui sonne mal » ou « paraît bizarre » - je me mets dans la peau du destinataire - je demande l'avis d'autrui sur mon texte - j'utilise des outils (dictionnaire, grille...) - je relis une seule fois en faisant attention à tout - je relis plusieurs fois en centrant chaque relecture sur certains points - je me concentre surtout sur l'orthographe - je corrige mon brouillon - n'ayant pas fait de brouillon, je corrige sur le « texte au propre » ou je recopie celui-ci 			

²¹ On trouvera un exemple simplifié de cette grille dans HINDRYCKX G., LENOIR A.-S., NYSSSEN M.-Cl., *La production écrite en questions*, De Boeck, Outils pour enseigner, 2002, pp. 95-96.

<p>Si j'ai réalisé un brouillon, je peux y observer des traces de modifications :</p> <ul style="list-style-type: none"> - nombreuses - rares - situées à certains endroits du texte (début, fin...) - situées partout dans le texte - concernant surtout des : <ul style="list-style-type: none"> - remplacements de lettres, de mots, de phrases - ajouts de lettres, de mots, de phrases - suppressions de lettres, de mots, de phrases - déplacements de lettres, de mots, de phrases 			
---	--	--	--

Fais le point sur ton apprentissage de l'écriture ²²	
Questions	Pistes d'exploration
1. Nomme deux, trois éléments que tu as améliorés depuis le début de l'année en écriture	Compare tes dernières productions aux premières (présentation, structure, contenu, langue...) ainsi que leur évaluation
2. A quoi attribues-tu ce changement ?	Que fais-tu maintenant que tu ne faisais pas auparavant ? Que s'est-il passé ? ...
3. Nomme deux ou trois éléments que tu trouves encore difficiles lorsqu'on te demande d'écrire un texte	Est-ce : <ul style="list-style-type: none"> - trouver des idées - les organiser et structurer le texte - soigner la présentation - prendre en compte ton destinataire - respecter la grammaire et l'orthographe - réaliser un brouillon - te relire - réécrire ton texte en le modifiant - être évalué - ... ?
4. Choisis un texte que tu as particulièrement bien réussi	Pourquoi es-tu fier de ce texte ? Quelles sont ses qualités ? Comment as-tu procédé pour mettre en oeuvre ces qualités ?
5. Pourquoi ce texte est-il meilleur que d'autres que tu as écrits auparavant ?	Essaye d'analyser les raisons du changement Est-ce ton attitude (motivations ou craintes éventuelles) face à l'écriture ou ta manière de procéder qui s'est modifiée ?
6. Parmi les éléments que tu as mentionnés, choisis-en un sur lequel tu désires plus particulièrement porter tes efforts futurs	Pense à ce qui te tracasse le plus. Est-ce un objectif réaliste à te donner ? Quels moyens mettre en oeuvre ou aides demander pour l'atteindre ?

²² A la différence de l'exemple précédent, cet outil prend davantage en compte des aspects psychoaffectifs de l'apprentissage. Un travail analogue pourrait être mené pour d'autres compétences.

Outils pour évaluer les productions des élèves

Construire des situations d'évaluation

La situation d'évaluation demande une tâche complexe proche de celles rencontrées durant l'apprentissage. Dans leur communication à l'élève, les situations d'évaluation devraient comporter :

- la formulation de la compétence évaluée
- la présentation de la tâche et du contexte de communication réel ou fictif (profil du destinataire et de la relation unissant les interlocuteurs, ...)
- les éventuelles modalités de travail et les ressources disponibles

Remarques

La contextualisation de la tâche dépasse le simple gadget pédagogique visant à motiver l'élève. Toute communication s'inscrit dans un contexte précis. L'ajustement à des situations de communication variées est une des dimensions fondamentales des compétences communicationnelles.

Toute communication ne peut également s'évaluer qu'en référence à son contexte. Il y a donc lieu d'en préciser les caractéristiques. Plus les paramètres du contexte sont imprécis, plus les élèves risquent en effet d'y greffer des représentations personnelles différentes et imprévisibles. Ceci peut entraîner bien des difficultés pour l'évaluateur.

Exemple : le compte rendu critique de lecture d'une nouvelle

Compétences

Lire des textes littéraires pour partager sa lecture (fiche / compétence 1) sous la forme d'un compte rendu critique de lecture (fiche / compétence 3 : rédiger pour convaincre)

La tâche à réaliser et la situation de communication

Pour encourager les jeunes à lire davantage et les aider à choisir leurs lectures, les professeurs de français de l'école ont décidé de publier chaque mois, dans le journal de l'établissement, toute une série de notes de lecture réalisées par les élèves.

Tu es invité à collaborer à cette initiative en rédigeant un compte rendu critique de lecture de la nouvelle que tu viens de lire. Ton avis sera donc destiné aux autres élèves et pourra les influencer dans leurs choix de futurs lecteurs.

Modalités de travail et matériel disponible

Après avoir lu la nouvelle, rédige un compte rendu critique de lecture. Celui-ci contiendra :

- des informations nécessaires pour permettre à un autre lecteur de se procurer le texte
- des informations sur l'histoire
- un jugement personnel et argumenté de la nouvelle.

Tu disposes dans le journal d'un espace limité. Pour ce faire, veille à ce que ton texte contienne entre 150 et 180 mots, ce qui, pour une écriture moyenne de 8 mots par ligne, correspond plus ou moins à 25 lignes.

Tu disposes de 2 fois 50 minutes.

Tu peux utiliser ton dictionnaire et ta grammaire.

Faut-il accompagner les consignes de conseils et d'outils méthodologiques²³ ?

La vraie compétence est synonyme d'autonomie. Dans le cadre d'une épreuve d'évaluation à valeur certificative, l'élève devrait idéalement être capable de réaliser seul la tâche sans conseils méthodologiques ou grille d'autoévaluation, voire même sans rappel des composantes essentielles du genre (à l'inverse des modalités proposées dans l'exemple). Ces démarches et connaissances devraient être acquises au terme des apprentissages. Il revient au professeur toutefois de mesurer le degré d'aide et d'autonomie qu'il peut atteindre avec sa classe.

Construire des grilles d'évaluation

Utiliser des critères et des indicateurs

On doit se référer à des critères pour évaluer : il n'y a pas d'évaluation possible sans comparaison à des normes définies qui doivent être connues de l'utilisateur.

Les **critères** sont les *qualités* attendues de la production.

Pour être opérationnels, les critères devraient s'accompagner d'*indices concrets observables* : les **indicateurs**.

S'ils gagnent à être présents en nombre relativement restreint, les critères et les indicateurs devraient également être *mutuellement exclusifs* afin de ne pas prendre en compte plusieurs fois la même caractéristique du travail sous des rubriques différentes.

Créer des grilles particulières à partir de modèles généraux

On trouvera à la page suivante un modèle général de grille propre à générer des grilles particulières d'évaluation de divers genres d'écrits. Ce modèle a été construit à partir du tableau de synthèse du contexte et du texte (► Qu'est-ce que l'écriture ?, p. 35).

Les différentes composantes du texte ont été rassemblées autour d'un nombre limité de critères. Tout texte s'inscrit en effet dans un *genre* dont il doit respecter les caractéristiques. Tout texte poursuit une ou plusieurs *intention(s)* envers son destinataire. Tout texte fait appel à l'*écriture* qui doit être lisible, respectueuse des conventions linguistiques et obéir aux règles de cohérence textuelle. La récurrence des catégories de critères présente l'avantage d'une certaine uniformisation des grilles. Différentes catégories d'indicateurs potentiels sont proposés en regard des critères. Les indicateurs sont à concrétiser selon les tâches et les situations d'écriture et en fonction des apprentissages effectués avec les élèves.

Pour des exemples particuliers de grilles construites à partir de ce modèle, consulter :

- Fiche 3. Grilles d'(auto)évaluation du compte rendu critique de lecture, pp. 50 et 56
- Fiche 3. Grilles d'(auto)évaluation de la lettre de demande argumentée, pp. 57-58
- Fiche 5. Grille d'évaluation de la poursuite d'un récit ou de l'écriture dans ses blancs, p. 61

Un modèle général de grille est également proposé pour l'oral (► Fiches 6, 7, p. 66).

Pour des exemples particuliers de grilles construites à partir de ce modèle, consulter :

- Fiche 6. Grilles d'(auto)évaluation de la lecture à voix haute, pp. 69-70
- Fiche 7. Grilles d'évaluation du compte rendu critique de lecture, de la discussion entre pairs, de l'échange avec un adulte, pp. 75-77

²³ Par exemple : « Commence par lire le texte. Avant de commencer à rédiger ton brouillon, vérifie que tu as bien compris le texte en te posant les questions suivantes : Où l'histoire se passe-t-elle ? Quels sont les personnages principaux et les liens qui les unissent ? Quand se déroule l'histoire et quelle en est sa durée ? Quel est le thème de ce récit ? Quelle est la succession des événements ? Comment l'histoire se termine-t-elle ? ...

Rédige la note de lecture au brouillon. Relis ton texte et retravaille-le. Recopie enfin ton texte de manière lisible. »

Modèle pour l'évaluation de la communication écrite

La tâche d'écriture et la situation de communication	
-	l'énonciateur : identité, rôle social...
-	le destinataire : universel (tout être de raison) / particulier (individu ou groupe), âge et identité culturelle, connaissances supposées
-	la relation entre l'énonciateur et le destinataire : familière / distante, à égalité / hiérarchisée
-	l'intention à rechercher sur le destinataire : informer, persuader...
-	le genre de texte à rédiger : lettre, consigne, récit, poème...
-	le matériel à utiliser (support et outil d'écriture...), les ressources disponibles (ouvrages de référence, documents...), les contraintes spatiotemporelles à respecter (longueur, durée...)



Grille générale d'évaluation	
Critères de qualité	Indicateurs potentiels ²⁴
<i>Relevant du genre d'écrit à produire</i>	
Respect des caractéristiques du genre	<ul style="list-style-type: none"> Organisation générale : éléments constitutifs du genre Aspect matériel : mise en page et support conventionnels éventuels Longueur imposée éventuelle
<i>Relevant de l'intention (informer, raconter, convaincre...)</i>	
Efficacité (liée à l'intention)	<ul style="list-style-type: none"> Énonciation : présence masquée / marquée de l'énonciateur, du destinataire, du cadre spatiotemporel ; énonciation neutre ou subjective Contenu : présence et pertinence des informations essentielles liées à l'intention Utilisation éventuelle de ressources linguistiques ou visuelles propres à renforcer l'intention²⁵
<i>Relevant du canal de communication : l'écriture</i>	
Cohérence textuelle	<ul style="list-style-type: none"> Marques visuelles d'organisation, organisateurs textuels, procédés de reprise de l'information, système des modes et des temps
Respect des normes linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> Syntaxe Lexique, registre de langue adapté Orthographe Ponctuation
Lisibilité	<ul style="list-style-type: none"> Lisibilité de l'écriture ou typographie adéquate (taille, police)

²⁴ À préciser en fonction du genre de texte particulier choisi et en fonction de la situation de communication.

²⁵ Ressources visuelles : jeux typographiques (couleurs, polices...), insertion d'éléments visuels (illustration, schéma...) ...

Ressources linguistiques : tournures propres à atténuer ou renforcer le propos, effets de style (figures), ton (humour...)...

Dans le cadre d'évaluations à valeur certificative, les indicateurs des grilles peuvent être accompagnés de **niveaux de maîtrise** qui aident à définir le niveau de réussite. Un exemple est donné pour le compte rendu critique de lecture

Exemple de grille d'évaluation du compte rendu critique de lecture

Les indicateurs sont ici accompagnés de niveaux de maîtrise donnés à titre d'exemple.

Critères	Indicateurs	Niveaux de maîtrise
<i>Relevant du genre d'écrits à produire</i>		
Respect des caractéristiques du genre	Organisation générale : <ul style="list-style-type: none"> ▪ présence des éléments de référence (titre, auteur) ▪ présence d'un contenu informatif (résumé) ▪ présence d'un contenu destiné à convaincre Respect de la longueur (entre 150 et 180 mots)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ oui / non ▪ oui / non ▪ oui / non ▪ oui / non
<i>Relevant des intentions du texte à produire : (lire), informer, convaincre, persuader</i>		
Efficacité de l'information et qualité de la lecture préalable	<ul style="list-style-type: none"> ▪ exactitude des informations : toutes les informations sont correctes (ni erronées, ni inventées) ▪ présence des informations essentielles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ oui / non ▪ au moins x informations²⁶
Efficacité de l'argumentation et qualité de la lecture préalable	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avis clairement exprimé ▪ justification de l'avis fondée sur des critères adaptés à la nouvelle ▪ illustration des critères en référence au texte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ oui / non ▪ au moins x critères adaptés ▪ oui / non
Utilisation de procédés de persuasion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ le résumé s'arrête à un moment opportun pour créer un suspense ▪ emploi du présent, formes impératives, interrogatives ou exclamatives ; formulation sous la forme de conseils, mots qui traduisent les émotions, notes d'humour, formulation synthétique pour introduire et / ou conclure... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ oui / non ▪ utilisation d'au moins x procédés
<i>Relevant du canal de communication : l'écriture</i>		
Cohérence textuelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ correction des procédés de reprise, cohérence du système des temps, utilisation adéquate des organisateurs correction de la segmentation éventuelle en paragraphes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ moins de x erreurs caractérisées
Respect des normes linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ correction de l'orthographe ▪ correction de la syntaxe ▪ ponctuation adéquate 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 90% de formes correctes²⁷ ▪ moins de x erreurs caractérisées ▪ moins de x erreurs caractérisées
Lisibilité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lisibilité de l'écriture ▪ disposition spatiale (marge, alignement...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aucun mot impossible à déchiffrer ▪ oui / non

²⁶ À préciser en fonction du contenu de la nouvelle : contexte spatiotemporel, personnages principaux, début de l'intrigue...

²⁷ *Socles de compétences*, p. 17.

Pour un usage raisonné des grilles d'évaluation

Les grilles proposées ne sont pas à utiliser telles quelles. Elles sont à construire en cours d'apprentissage et dans un langage accessible aux élèves.

Elles permettent à l'enseignant de se créer une représentation claire du produit attendu et des critères sur lesquels les élèves pourraient être évalués. Elles permettent également de mettre à plat les apprentissages à développer et de prendre la mesure de la complexité de la tâche demandée aux élèves.

Les critères aident l'enseignant à fonder un jugement global. Ceci n'implique pas de recourir systématiquement à de multiples indicateurs pour chaque copie.

Une grille restera toujours un outil imparfait : ne pouvant anticiper tous les cas de figure, elle sera parfois à réajuster en cours d'évaluation.

Faut-il accompagner les grilles de niveaux de maîtrise ?

En situation d'évaluation à valeur certificative, la définition de niveaux de maîtrise qu'on peut chiffrer et pondérer permet d'objectiver encore mieux l'évaluation. Ce travail soulève aussi des difficultés et des questions :

- Comment concilier la lourdeur d'un tel dispositif avec le nombre élevé d'élèves ? Faut-il s'astreindre à corriger ainsi toutes les copies ou réserver un tel système aux cas douteux où l'enseignant hésite ?
- Comment éviter la perte de sens et de jugement global liés au morcellement (découpage en rondelles du texte, chaque rondelle valant x points que l'on se contenterait d'additionner) ?
- Comment éviter de renforcer la marchandisation, voire le marchandage, des apprentissages chez des élèves déjà fort préoccupés par le comptage des points ?
- Comment déterminer objectivement et de manière équitable des seuils de réussite ?

Il est sans doute vain d'espérer gommer un jour la part d'arbitraire et de subjectivité inhérente à l'évaluation. On peut toutefois la minimiser en construisant ses outils d'évaluations avec ses pairs ou en comparaison avec des exemples extérieurs (outils d'évaluation interréseaux...).

Les grilles : un outil pour la différenciation ?

On pourrait hiérarchiser les indicateurs proposés dans les grilles en distinguant deux niveaux²⁸ :

- les indicateurs *minimaux* ou prioritaires intervenant dans le jugement de réussite ou d'échec
- les indicateurs de *perfectionnement* ou secondaires n'intervenant pas dans le jugement de réussite ou d'échec mais permettant de graduer le degré de réussite.

Cette distinction permet de prendre en compte le caractère évolutif de l'apprentissage. On peut imaginer que tel indicateur sera considéré comme secondaire au début de l'apprentissage pour devenir ensuite prioritaire au terme du parcours. Des adaptations aux rythmes d'apprentissage des élèves sont également possibles. Pour tel élève, tel indicateur sera encore secondaire alors que pour tel autre il sera déjà prioritaire.

²⁸ Il conviendrait alors de respecter un équilibre entre les critères/indicateurs minimaux et les critères/indicateurs de perfectionnement. Cet équilibre peut se réaliser par le nombre (3/4 de minimaux - 1/4 de perfectionnement) ou par la valeur numérique attribuée (75 % du total aux minimaux - 25 % aux secondaires).

Fiche 3 LIRE, ÉCRIRE des textes argumentatifs pour convaincre

Exemple de séquence

Avi(s)de lecture²⁹

Séquence 2 du parcours « Lire pour élire »

Travail préparatoire de l'enseignant

- Récolte de quelques comptes rendus critiques de jeunes lecteurs dans des revues ou des sites Web (► p. 21) et notamment la rubrique *Agora* du site du prix *Farniente*). Choix de deux courtes nouvelles accompagnées d'un questionnaire.
- Prévision des apprentissages :
En lecture (fiche 1) :
 - o repérage d'informations explicites, inférences, construction du sens global par la sélection des informations essentielles
 - o récit : identification de la structure générale, des personnages et de leurs relations, des marques et du traitement de l'espace-temps
 - o appréciation personnelle et critères d'appréciation
 En écriture (fiche 3) :
 - o résumer, reformuler
 - o rechercher et utiliser des arguments (critères d'appréciation) et des procédés linguistiques propres à persuader le lecteur de lire ou ne pas lire la nouvelle

Remarque

Dans le cadre de l'exemple de parcours proposé, la lecture du second livre s'effectue durant le déroulement de la séquence à l'aide d'un carnet personnel de lecture où l'élève conserve des traces pour l'élaboration du compte rendu critique mené en réinvestissement.

Exemple de structure pour le carnet³⁰ :

Dates	Pages	Titre ou repère des chapitres ³¹	Personnages concernés	Faits centraux	J'ai aimé parce que...	Je n'ai pas aimé parce que ...

Scénario de la séquence**La pratique**

- Présentation à la classe de quelques comptes rendus critiques de jeunes lecteurs³². Mise en évidence par le professeur des composantes du genre : donner les références du texte lu pour permettre au destinataire de se le procurer, dévoiler des informations sur le contenu de l'histoire, fournir un avis personnel accompagné de plusieurs raisons de lire ou de ne pas lire le texte.

²⁹ Le compte rendu critique de lecture est à la croisée de deux fiches / compétences puisqu'il présuppose la lecture d'un texte. Ce genre écrit possède en outre deux dimensions : une dimension informative (le compte rendu) et une dimension proprement argumentative.

³⁰ On peut également imaginer un carnet aux formes plus libres contenant des éléments de mémorisation (personnages, passages importants, phrases-clés...) et des éléments d'appréciation (difficultés de lecture, interrogations personnelles, liens avec la réalité ou les expériences vécues, rapports avec les personnages...). Les élèves ont déjà été initiés au carnet de lecture dans la séquence 1 (► Fiche 1, pp.17-18).

³¹ Ceci nécessitera pour certains livres de découper les parties du texte et de les titrer.

³² Présentant des avis positifs, négatifs ou nuancés.

- Répartition de la classe en 2 groupes, et distribution à chaque groupe d'une nouvelle différente³³. Lecture individuelle de la nouvelle. Premier jet individuel : écriture d'un compte rendu critique de la nouvelle à destination de l'autre groupe (qui ne l'a pas lue et souhaite donc peut-être la lire).
- Petit questionnaire diagnostique pour vérifier la compréhension de la nouvelle³⁴. Celui-ci doit aider l'enseignant à distinguer les problèmes relevant de la lecture du texte de ceux liés à la réalisation du compte rendu.

L'analyse

Analyse par le professeur des premiers jets et des réponses aux deux questionnaires pour délimiter les apprentissages nécessaires et classer les copies en fonction des qualités/problèmes rencontrés : sélectionner les informations essentielles, suspendre le résumé, résumer/reformuler, exprimer un avis personnel clair, justifier son avis par différents critères de jugement, illustrer les critères utilisés, recourir à des procédés de persuasion.

Activités pour sélectionner les informations essentielles et suspendre le résumé

- Lecture de la partie « résumé » de quelques comptes rendus anonymes du 1^{er} groupe sélectionnés par le professeur. Reconstitution par le second groupe de l'intrigue de la nouvelle et identification du résumé donnant le plus envie de lire la nouvelle. Procédure identique pour le 2^e groupe.
- Formalisation des informations essentielles à sélectionner pour résumer un récit : contexte spatiotemporel, personnages principaux et caractéristiques significatives, éléments clés de l'intrigue.
- Formalisation de procédés permettant de créer un résumé donnant envie de lire le récit³⁵ : s'arrêter à un bon moment, ne pas donner la clé de l'énigme, utiliser des signes de ponctuation (... , ? , !) pour créer une attente, commencer ou terminer par une phrase qui interpelle le lecteur, utiliser un bon extrait du texte, utiliser parfois le présent...
- Autoévaluation/réajustement individuel : surligner sur le texte de la nouvelle les informations essentielles et proposer un endroit où suspendre le résumé³⁶. Échange sur les propositions. Intégration par chaque élève d'un ou deux procédés dans son 1^{er} jet.

Activités pour reformuler/résumer

- Reformulation d'un extrait donné de la nouvelle devant reprendre les informations essentielles soulignées et ne pouvant pas dépasser un nombre maximum imposé de mots. Exercices supplémentaires éventuels de réduction/extension de résumés trop longs ou trop courts, trop ou trop peu explicites de la nouvelle.
- Relecture et réécriture (individuelle ou en duo) du résumé initial

Activités pour exprimer un avis clair et justifié

- Lecture de la partie critique de quelques comptes rendus anonymes du 1^{er} groupe, sélectionnés par le professeur. Identification par le second groupe des textes exprimant / n'exprimant pas un avis personnel (positif ou négatif) et choix des avis les mieux fondés. Procédure identique avec le 2^e groupe.

³³ La classe est divisée en 2 groupes dans le but de confronter chaque scripteur à la réception de son texte par le destinataire. Les élèves éprouvent en effet bien des difficultés à se mettre dans la peau du destinataire.

³⁴ De quoi parle le texte, de qui s'agit-il, dans quels lieux, quand et combien de temps, comment et pourquoi, quelles conséquences, quelle fin ?

³⁵ Utiliser également les textes modèles donnés dans la pratique si les copies des élèves ne sont pas suffisantes.

³⁶ Variante : le professeur recopie différents extraits numérotés de la nouvelle, certains contenant des informations essentielles, d'autres des détails, et invite les élèves à choisir les extraits-clés.

- Formalisation de critères de jugement généraux de récits³⁷ : rapport à l'objet livre (nombre de pages, présentation graphique...), facilité ou non de lecture, intérêt ou non pour le genre de récit, identification ou non aux personnages, manière de raconter et suspense éventuel, analogies ou non avec des expériences vécues, découverte ou non d'informations nouvelles, adhésion ou non aux valeurs défendues, originalité ou non de la fin du récit...

Activités pour illustrer les critères de jugement

- Identification par la classe, dans une autre série d'avis anonymes, des critères utilisés et de leur illustration (référence à des éléments de la nouvelle ou extraits). Distinguer les avis et critères qui seraient valables pour un autre texte (et donc non illustrés) de ceux particuliers à la nouvelle.
- Relecture et réécriture ciblées du texte : identification des critères utilisés dans le premier jet, enrichissement et illustration.

Activités pour utiliser des procédés de persuasion

- Identification dans une série d'avis de procédés propres à persuader le destinataire de lire ou de ne pas lire le texte : formes interrogatives, impératives ou exclamatives ; formulation sous la forme de conseil de lecture ; notes d'humour ; mots qui traduisent les émotions, interpellation du destinataire, formule synthétique et originale pour introduire ou conclure...
- Relecture et réécriture ciblées du texte : identification des procédés utilisés ou non dans le premier jet et enrichissement.

Synthèse

Formalisation avec les élèves d'un tableau des caractéristiques du compte-rendu critique de lecture, élaboration d'une grille d'autoévaluation. Choix par chaque élève d'éléments sur lesquels porter prioritairement son attention lors du réinvestissement.

Le réinvestissement³⁸

Réinvestissement global sur le 2^e livre, à l'aide du carnet de lecture, si cette séquence est menée dans le cadre du parcours « Lire pour élire » (► pp. 78-80), ou sur une autre nouvelle.

³⁷ Ce travail a déjà été initié dans la phase d'analyse de la première séquence du parcours (► Fiche 1. Exemple de séquence, pp. 17-18). On peut également utiliser les textes modèles donnés dans la pratique si les copies des élèves ne sont pas suffisantes.

³⁸ Réinvestissements partiels lors des corrections menées en analyse sur le premier jet.

Exemple de grille d'autoévaluation du compte rendu critique de lecture

Qualités Attendues	Pour vérifier ces qualités	Je choisis de retravailler
Mon texte permet-il de bien informer le destinataire ?	<ul style="list-style-type: none"> - Le destinataire dispose-t-il de toutes les informations nécessaires pour se procurer la nouvelle ? - Peut-il se faire une idée de l'histoire sans l'avoir lue ? - Lui ai-je, pour ce faire, donné des informations correctes sur le cadre spatiotemporel, les personnages principaux et une partie de l'histoire ? 	
Mon texte permet-il de convaincre le destinataire ?	<ul style="list-style-type: none"> - Le destinataire peut-il savoir clairement ce que je pense de la nouvelle ? - Puis-je identifier clairement dans mon texte des arguments/critères qui soutiennent mon jugement sur la nouvelle ? - Combien de critères ai-je utilisés ? - Ai-je illustré les critères par des éléments de la nouvelle ? 	
Mon texte cherche-t-il à persuader le destinataire ?	<ul style="list-style-type: none"> - Ai-je évité de raconter toute l'histoire afin de donner envie de la lire ? - Mon texte contient-il des mots ou expressions qui pourraient convaincre mon destinataire : 2e personne, formes impératives, interrogatives, mots qui traduisent les émotions, notes d'humour, formule originale et synthétique pour introduire ou conclure... ? 	
Ai-je respecté les règles linguistiques ?	<ul style="list-style-type: none"> - Mes phrases sont-elles bien construites, simples et claires ? - Ai-je relu mon texte pour vérifier la ponctuation et l'orthographe (vérification éventuelle au dictionnaire) ? 	

► Grille d'évaluation du compte rendu critique de lecture : p. 50.

Outils pour évaluer les productions des élèves

Exemple de grille d'évaluation : la lettre de demande argumentée

La tâche d'écriture et la situation de communication

- l'énonciateur : l'élève écrit en son nom
- le destinataire : particulier (directeur de l'école par exemple)
- la relation entre l'énonciateur et le destinataire : distante et hiérarchisée, destinataire relativement connu du scripteur
- l'intention recherchée : informer et convaincre pour obtenir une autorisation (sortie, dispense...)
- le matériel : papier à lettres, dictionnaire et référentiel de langue...



Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs potentiels
<i>Relevant du genre d'écrits à produire</i>	
Respect des caractéristiques du genre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ support et mise en page : papier à lettre, marges, place correcte des différentes informations... ▪ organisation générale : présence des éléments constitutifs (lieu et date, formule d'adresse, introduction, corps, conclusion, formule de congé, signature et coordonnées)
<i>Relevant des intentions du texte à produire : informer, convaincre, persuader</i>	
Efficacité de l'information	▪ présence claire de la demande
Efficacité de l'argumentation / persuasion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ présence d'une introduction captant l'attention ou suscitant la bienveillance du destinataire ▪ présence d'arguments adaptés à la situation ▪ variété des arguments ▪ cohérence des arguments (absence de contradiction) ▪ utilisation éventuelle de tournures morphosyntaxiques propres à atténuer le propos (conditionnel, interro(né)gative...)
<i>Relevant du canal de communication : l'écriture</i>	
Cohérence textuelle	▪ présence et pertinence de la segmentation en paragraphes, correction des procédés de reprise et des organisateurs
Respect des normes linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ registre de langue adapté à la distance nécessaire avec le destinataire ▪ correction de l'orthographe (90% de formes correctes³⁹) ▪ correction de la syntaxe (absence d'erreurs caractérisées) ▪ ponctuation adéquate
Lisibilité	▪ lisibilité de l'écriture

³⁹ Socles de compétences, p. 17.

Exemple de grille d'autoévaluation d'une lettre de demande argumentée

Qualités attendues	Pour vérifier ces qualités	Je choisis de retravailler
Mon texte est-il bien une lettre ?	<ul style="list-style-type: none"> mon lecteur reconnaîtra-t-il directement la silhouette habituelle d'une lettre sans même la lire ? puis-je repérer dans mon texte les éléments suivants : lieu et date, formule d'adresse, introduction, corps, conclusion, formule de congé, signature ? ai-je écrit en mon nom personnel ? Ai-je utilisé la 1^{re} personne du singulier (ou du pluriel) ? me suis-je adressé au destinataire en utilisant des pronoms ou des déterminants de la 2^e personne ainsi que des formules d'interpellation (« Cher Monsieur »...) ? 	
Ma lettre donne-t-elle toutes les informations nécessaires ?	<ul style="list-style-type: none"> puis-je repérer clairement ma demande dans mon texte ? si le destinataire veut répondre à ma demande, dispose-t-il de toutes les informations nécessaires ? 	
Ma lettre va-t-elle convaincre le destinataire ?	<ul style="list-style-type: none"> puis-je identifier clairement dans mon texte plusieurs arguments ? mes arguments sont-ils différents ? Mon destinataire, s'il rejette les premiers arguments, peut-il en trouver d'autres qui vont le convaincre ? mon texte contient-il d'éventuels mots ou expressions qui pourraient déplaire au destinataire ? puis-je repérer dans mon texte des tournures visant à atténuer ma demande : conditionnel, interro(né)gative... ? 	
Mon texte est-il bien construit ?	<ul style="list-style-type: none"> ai-je découpé mon texte en paragraphes ? le lecteur peut-il facilement identifier le(s) mot(s) que remplace chaque pronom utilisé ? 	
Ai-je respecté les règles linguistiques ?	<ul style="list-style-type: none"> la construction de mes phrases facilite-t-elle la compréhension ? ai-je relu mon texte pour vérifier l'orthographe et, si nécessaire, utilisé un dictionnaire ? la ponctuation facilite-t-elle la compréhension ? 	
Ma lettre est-elle lisible ?	<ul style="list-style-type: none"> le lecteur ne peut-il hésiter sur aucun mot ? 	

Fiche 4 ÉCRIRE des textes « littéraires » pour se dire, imaginer et créer

Exemple de séquence

Pastiche en couleurTravail préparatoire de l'enseignant

- Choix d'un poème dont la structure est facile à calquer et qui permet d'associer, à des couleurs, des images et des sentiments. Choix proposé : *J'écris avec l'encre* de G. Beaumont, « Les Nouvelles littéraires », 1954.
- Prévision des apprentissages :
 - o caractéristiques liées au genre poétique (mise en page, strophes, répétitions sonores, structure syntaxique)
 - o recherche lexicale sur les sept couleurs, leurs nuances, leur intensité, les images à y associer, les expressions contenant un mot de couleur (ex : *Broyer du noir*)
 - o compl. de V, de P
 - o accord des mots désignant la couleur, majuscule, phrase ; notion de comparaison
- Matériel : dossier OKAPI « L'Univers des couleurs » (n° 604, 12 avril 1997), le cercle chromatique (sept couleurs), dictionnaire analogique⁴⁰.

Scénario de la séquence**La mise en situation**

Et si je devais aujourd'hui écrire mon prénom en couleurs, quelle(s) couleur(s) choisirais-je et pourquoi ?

La pratique

- Lecture du poème par le professeur (les élèves n'ont pas le texte sous les yeux)
- Recueil des premières appréciations
- Lecture individuelle du poème par chaque élève. Observations : répétition du même son, du même groupe de mots (*J'écris avec l'encre...*), présence de cinq couleurs, de strophes...
- Écriture individuelle d'une ou de deux strophes sur d'autres couleurs

L'analyse

- Lecture par des élèves volontaires de leur production sans mentionner la couleur. Émission d'hypothèses par les auditeurs sur la couleur choisie
- Relevé des images, du vocabulaire et des structures utilisées
- Analyse de la structure du poème et des phrases (S + V + C de P + C de V + expansion du nom ; S + V + C de V direct) et découverte du pouvoir créateur des contraintes
- Recherches lexicales sur les couleurs : identification des 7 couleurs de l'arc-en-ciel ; recherche de mots précisant différentes nuances des couleurs (*rouge cerise, jaune paille...*) et identification de la classe de mots (substantif) ; recherche de mots caractérisant l'intensité des couleurs (*pâle, foncé, vif...*) et identification de la classe de mots ; recherche et invention de comparaisons (*bleu comme les glaciers, les rêves...*) ; recherche d'images ou de sentiments à associer aux couleurs (*rouge : guerre, feu, violence, amour...*) ;

⁴⁰ Autres textes parlant de couleurs : *La main d'un peintre* de Richard Cocciante, *Les couleurs du temps* de Guy Béart. Voir également : *Au croisement de la musique, de la peinture, de la littérature...* séquence décrite par ARCURI M. dans LMDP (n°102, septembre 2000), CAUSSE R., *Couleurs bonheurs* (Syros, 1998), DESNOETTES C., *Le musée des couleurs* (Réunion des musées nationaux, 1996), *Blanc*, Revue DADA (n° 97, Décembre 2003), de LARMINAT M.H., V.Kandinsky, *Bleu de ciel* (Centre Pompidou, 1988), DUPUY J., LASSEUR L., TALON G., *Des mots et des images*, (1^{ère} année CAP , 4^e préparatoire, Foucher, 1981).

recherche d'expressions contenant un mot de couleur et analyse de leurs significations (se *fâcher tout...*, *découvrir le pot aux...*) ...

- Orthographe : majuscule, accord des mots désignant la couleur (► Fiche 5, pp. 63-64)
- Élaboration collective de critères à respecter pour la production finale

Le réinvestissement

Production finale : réécriture comprenant notamment la correction orthographique (► Fiche 5, p. 64), du poème à la manière de G. Beaumont, avec illustration libre du texte qui pourra être exposé en classe et inséré dans le florilège.

J'ÉCRIS AVEC L'ENCRE

J'écris avec l'encre noire, les chagrins de tous les jours,
Et leur trame sans histoire, et leur éternel retour...
J'écris le deuil des saisons et le mal de la raison,
Et le jour près de s'éteindre.

J'écris avec l'encre verte un jardin que je connais
J'écris les feuilles de l'herbe que le printemps remuait...
J'écris la lumière douce des chemins de mon pays...

Avec l'encre violette, j'écris les soirs de bruyère
Sur les terres désolées et j'écris les âmes fières
De n'être pas consolées.

J'écris avec l'encre rouge tous les feux qui m'ont brûlée
Et tous les rubis qui bougent dans le fond des cheminées,
Et le soleil qui se couche sur ses plus longues journées,
Et toutes les roses qui sur la mer s'en sont allées.

J'écris avec l'encre bleue le vol du geai dans les bois
J'écris la mer un dimanche et sa frissonnante voix.

Germaine Beaumont, *Les nouvelles littéraires*, 1954

NIQUET G., COULON R., *L'Expression pour tous, Technique d'expression orale et écrite*, Hachette Technique, 1979.

Outil pour évaluer les productions des élèves

Grille d'évaluation : poursuite d'un récit de fiction ou écriture dans ses blancs (médiation expressive de la lecture)

Critères	Indicateurs potentiels
<i>Relevant du genre d'écrit (récit) et de l'intention (raconter)</i>	
Adéquation aux caractéristiques du texte source : <ul style="list-style-type: none"> ▪ présentation matérielle ▪ histoire (organisation générale) ▪ narration ▪ langue, style 	Pertinence des choix effectués : <ul style="list-style-type: none"> ▪ support, typographie, mise en page... ▪ cadre spatiotemporel ▪ enchaînement des événements ▪ comportement, attitudes des personnages ▪ narrateur (unique / multiple ; appartenant ou non à l'histoire ...) ▪ ton : sérieux, naïf, humoristique, dramatique... ▪ registre de langue (du narrateur, des personnages...)
<i>Relevant du canal de communication : l'écriture</i>	
Cohérence textuelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ segmentation en paragraphes, procédés de reprises, système des temps du récit...
Respect des normes linguistique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ correction de l'orthographe ▪ correction de la syntaxe ▪ ponctuation adéquate
Lisibilité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lisibilité de l'écriture

Fiche 5 Interroger la langue pour mieux la maîtriser

Exemple de séquence***En voir de toutes les couleurs***

Avertissement : la séquence proposée se centre sur un point de langue périphérique. Ce choix s'explique par une logique de besoin (« fréquence des erreurs dans les productions des élèves » *Programme* p. 53.), à savoir les difficultés rencontrées dans la séquence de réécriture de la fiche 4. La démarche méthodologique de grammaire inductive illustrée ici pourrait s'appliquer à d'autres notions de langue (par exemple, l'accord de l'adjectif, l'accord du verbe...) qu'elles obéissent à une « logique de système » ou à « une logique de besoin ».

Travail préparatoire de l'enseignant

- Observation et comparaison des règles d'accord des mots désignant la couleur dans diverses grammaires : contenu, formulation et pertinence
- Consultation de référentiels de langue sur diverses dimensions (historiques...) des règles envisagées
- Prévision des apprentissages : construire, formuler et mettre en œuvre des règles
 - o Observer, comparer et classer
 - o Poser des hypothèses explicatives et les vérifier
 - o Règles d'accord des mots désignant la couleur
 - o Utiliser le lexique et la syntaxe du langage abstrait (structure type d'une règle)
 - o Insérer l'exemple par des moyens linguistiques et visuels
 - o Sensibiliser à des savoirs sur la langue : paramètres de variation des normes
 - o Réviser le texte et mettre en œuvre les savoirs construits
- Constitution d'un corpus de phrases issues des poèmes des élèves et d'un corpus de règles respectant une structure type

Scénario de la séquence***La mise en situation***

Problèmes d'accord des mots désignant la couleur rencontrés dans la réécriture d'un poème (► Exemple de séquence fiche 4, pp. 59-60).

La pratique

Lecture d'un corpus limité de phrases correctes issues des poèmes des élèves. Formulation écrite individuelle au brouillon d'hypothèses de règles d'accord des mots indiquant la couleur.

L'analyse

Comparaison de quelques textes de règle produits par les élèves : observation des différences (contenu et formulation) et prise de conscience de la nécessité de réviser ces règles.

Activités sur le contenu

- Enrichissement du corpus initial par des phrases correctement orthographiées illustrant de nouveaux cas⁴¹ : essais, en sous-groupes, de classement des différents cas d'accord et justification des critères de classement
- Discussion en grand groupe des hypothèses de classement pour choisir celles qui sont pertinentes pour les règles d'accord
- Réajustement des premiers écrits des règles d'accord des mots désignant la couleur
- Mise en commun : choix de quelques formulations et vérification de la validité de la règle formulée en l'appliquant à la lettre sur des phrases nouvelles traitant de cas analogues. Modification éventuelle du contenu de la règle
- Réflexion sur l'étonnant non-accord de mots simples désignant la couleur comme « orange, citron, cerise ». Ceux-ci restent en effet invariables pour cause d'ellipse de « de la couleur de... » contrairement à d'autres, comme « rose, mauve... », qui sont considérés aujourd'hui comme adjectifs dans ce même contexte syntaxique
- Le professeur peut illustrer le flottement actuel de certaines normes en faisant consulter divers référentiels (correcteur orthographique, grammaire, dictionnaire) et faire observer les hésitations et contradictions
- Le professeur peut également conscientiser ses élèves au caractère évolutif de la langue : l'usage peut faire passer un mot d'une catégorie à l'autre⁴² ou qui entraîner une modification de la règle⁴³ On pourrait imaginer que les autorités de la langue - Académie... - décident de tolérer ou d'imposer la variation de tous les mots simples désignant la couleur⁴⁴
- Ces réflexions permettent de sensibiliser les élèves aux paramètres de variation des normes et au caractère relatif de celles-ci (*Programme*, p. 70)

Activités sur la formulation

- Découverte de la structure type de la règle à travers divers énoncés de règles connues⁴⁵ : un nom ou un groupe nominal désignant l'objet de la règle + un verbe exprimant la modification + des mots précisant les circonstances ou les conditions de la modification
- Comparaison avec la structure de règles précédemment formulées
- Essais de réécriture
- Choix d'une formulation commune à la classe
- Distinction entre la règle et l'exemple et observation des manières d'insérer l'exemple (ponctuation, typographie, couleurs, moyens linguistiques). Choix d'un mode d'insertion commun

Le réinvestissement

- De la mise en œuvre des savoirs construits : retour aux poèmes produits lors de la séquence (fiche 4) et correction orthographique
- De la démarche de construction et de rédaction de règles sur d'autres phénomènes de langue dans une séquence ultérieure

⁴¹ Ceux-ci peuvent provenir des poèmes des élèves ou de la dictée au professeur de cas découvert à partir de la description de photos de mode, de tableaux...

⁴² Les usagers manquaient de termes de couleur. Ils ont eu recours à des substantifs (*marron, orange, cerise...*) qui, par dérivation impropre, ont été employés comme adjectifs de couleur en restant invariables.

⁴³ Les usagers manquaient de termes de couleur. Ils ont eu recours à des substantifs (*marron, orange, cerise...*) qui, par dérivation impropre, ont été employés comme adjectifs de couleur en restant invariables.

⁴⁴ Les usagers manquaient de termes de couleur. Ils ont eu recours à des substantifs (*marron, orange, cerise...*) qui, par dérivation impropre, ont été employés comme adjectifs de couleur en restant invariables.


⁴⁵ Exemples :

« L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec nom ou le pronom qu'il accompagne »

« L'eau bout à 100 degrés » ...

Fiches 6, 7 ÉCOUTER - PARLER

Code de transcription de variations vocales

Variation	Notation
Le débit Accélération Ralentissement	Sous la ligne --→--→--→--→ ---←-←-←-←-←
Les pauses Silencieuses et brèves Silencieuses et longues Pleines	Sur la ligne / // euh, a...
L'intonation Montante Descendante Plane	Au-dessus de la ligne 

Outils pour évaluer les productions des élèves

Grille d'observation de l'utilisation des moyens non verbaux

Les indices corporels			
Le regard	Fixe En contact avec les autres	• • • • • • • • • •	Mobile Sans contacts
L'occupation de l'espace	Ample Centrale Statique	• • • • • • • • • • • • • • •	Réduite Périphérique Mobile
La distance	Proche	• • • • •	Éloignée
La posture	Équilibre (tonique)	• • • • •	Déséquilibrée (relâchée)
La gestualité et les mimiques	Mécaniques	• • • • •	Significatives (soulignant le propos, interpellant l'interlocuteur...)
Les indices vocaux			
L'articulation	Suffisante	• • • • •	Insuffisante
La prononciation	Correcte Adaptée	• • • • • • • • • •	Incorrecte Inadaptée
Le volume	Fort	• • • • •	Faible
Le débit	Lent Avec variations	• • • • • • • • • •	Rapide Sans variations
Les pauses	Nombreuses Bien placées Vides (silence)	• • • • • • • • • • • • • • •	Rares Mal placées Pleines (ben, euh...)
L'intonation	Variée	• • • • •	Monotone ou répétitive

Modèle pour l'évaluation de la communication orale

La tâche et la situation de communication	
<ul style="list-style-type: none"> l'énonciateur : identité, rôle social... le destinataire : nombre, âge, identité culturelle, rôle social, connaissances supposées la relation unissant les partenaires: familière / distante, à égalité / hiérarchisée l'intention à rechercher auprès du destinataire : informer, persuader... le genre de communication : prise de parole individuelle (exposé...) ou échange (conversation, discussion...), communication en direct / enregistrée, communication en présence ou non de l'interlocuteur le matériel à utiliser (support de communication et aide-mémoire éventuels) et les contraintes spatiotemporelles à prendre en compte (caractéristiques du lieu et du moment, durée) 	



Grille générale d'évaluation	
Critères de qualité	Indicateurs potentiels ⁴⁶
<i>Relevant du genre d'oral à produire</i>	
Respect des caractéristiques du genre	<ul style="list-style-type: none"> modalités de la parole : parole spontanée, illusion de parole spontanée, lecture du support ou de l'aide-mémoire, mémorisation organisation générale : éléments constitutifs du genre (ouverture, corps, clôture) utilisation pertinente des supports de communication éventuels (panneau, illustration, rétroprojecteur) respect du temps de parole imposé ou des tours de paroles⁴⁷
<i>Relevant de l'intention (informer, convaincre, raconter...)</i>	
Efficacité de l'information / argumentation / narration...	<ul style="list-style-type: none"> énonciation : présence marquée / masquée de l'énonciateur, du destinataire ; énonciation neutre ou subjective présence et pertinence des informations essentielles liées à l'intention utilisation⁴⁸ de ressources linguistiques et non verbales renforçant l'intention⁴⁹
<i>Relevant du canal de communication : l'oral</i>	
Recevabilité	<ul style="list-style-type: none"> articulation, volume et débit rendant le message audible contact visuel avec l'interlocuteur posture, distance et occupation de l'espace adéquates quantité et pertinence des gestes et des mimiques
Cohérence textuelle	<ul style="list-style-type: none"> présence et pertinence des marques de structuration de l'information⁵⁰ : organisateurs textuels, procédés de reprise, pauses, gestes structurants...
Respect des normes linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> prononciation correcte syntaxe correcte de la phrase orale⁵¹ lexique adéquat

Pour des exemples de grilles construites à partir de ce modèle, consulter les fiches 6 et 7.

⁴⁶ Dans lesquels puiser en fonction des apprentissages opérés.

⁴⁷ Pour les situations avec échanges uniquement.

⁴⁸ Ressources linguistiques : tournures propres à renforcer ou atténuer le propos, effets de style (figures), ton (humour). Ressources non verbales : variations d'intonation, insertion d'éléments visuels (illustration, schéma)...

⁴⁹ Excuser un propos ou un comportement perçu comme non respectueux, faire bref en cas d'impatience

⁵⁰ Le support éventuel de communication peut participer à la structuration par ses marques d'organisation visuelles et linguistiques : typographie (taille, police), puces et numérotation, titres, sous-titres... du transparent, du panneau.

⁵¹ Pour une courte synthèse des caractéristiques de la grammaire de l'oral, consulter FESeC, *Boîte à outils français n°1*, 1^{er} degré, 2001, pp. 32-33.

Fiche 6 ÉCOUTER et DIRE des textes littéraires pour partager sa lecture à travers les ressources expressives de l'oralité

Exemple de séquence

Je lis, je dis

Séquence 1.1. du parcours « Lire pour élire »

Travail préparatoire de l'enseignant

- Choix d'une lecture à voix haute (livre-cassette⁵²) d'un texte court
- Choix par l'enseignant d'un extrait (pour chaque roman) d'environ 150 mots (une minute de lecture orale) formant un tout cohérent et associant au moins deux formes de discours (narration et description ou dialogue). Chaque extrait provient d'un des livres proposés dans le cadre du prix Farniente (► Exemple de parcours, pp. 78-80)
- Constitution d'une grille d'observation/évaluation de la lecture à voix haute (► Grille d'observation, p. 65 et Grille d'évaluation de la lecture à voix haute, p.70)
- Prérequis : aucun à l'oral, ce qui explique la longueur et l'ampleur des activités proposées en analyse
- Prévision des apprentissages :
 - o Observer et mettre en œuvre des moyens non verbaux adéquats au contexte et au texte : volume, débit, pauses, intonation, posture, regard
 - o Planifier le texte à dire : situation de communication, compréhension / interprétation / appréciation des extraits donnés et choisis, choix expressifs et annotations des choix, appropriation du texte à lire
 - o Partager ses démarches : évaluer les productions à partir de critères objectifs et en respectant un code de bonne conduite

Scénario de la séquence

La mise en situation

Écoute, pour le plaisir, d'une lecture à voix haute

La pratique

- Enregistrement à la maison ou en classe par l'élève de l'extrait reçu, correspondant au livre choisi (cf. *Travail préparatoire*). L'enregistrement sera écouté en classe
- Observation par l'enseignant, à l'aide d'une grille, des réussites et des erreurs les plus récurrentes des élèves au niveau de la fluidité verbale, du débit (facilitant ou non l'appropriation du texte par l'auditeur), des pauses (respectant ou non la structure syntaxique des phrases et marquant ou non différents discours), des variations d'intonation dans l'interprétation des dialogues...
- Choix des extraits enregistrés à faire écouter aux élèves en fonction de leurs caractéristiques et des activités de structurations choisies : débit, pauses, variations d'intonation dans les dialogues. On veillera à ce qu'au terme de la pratique et de l'analyse, tous les enregistrements aient été entendus
- Présentation par le professeur d'un code de bonne conduite de travail de l'oral : ne pas accompagner ses observations de jugement sur les personnes. La constitution progressive de critères d'observation permettra d'éviter ces jugements

⁵² Par exemple, *La sorcière de la rue Mouffetard* (GRIPARI P.), *Le petit Nicolas et les copains*, (GOSCINNY et SEMPE, 1994), *Sept contes* (TOURNIER M., 1985) chez Gallimard Jeunesse, *Comment Wang-Fô fut sauvé* de YOURCENAR M. et BEAUCARNE J.. Voir aussi aux éditions Thierry Magnier par exemple *Barbabador. Histoire en chansons* (2003) de PLACE Fr.

- Écoute en classe, sans le texte, des extraits d'une série d'enregistrements d'élèves, relatifs aux six livres et représentatifs des qualités à acquérir. À la première écoute, identification par les élèves de la voix du lecteur et du titre du livre auquel appartient l'extrait

L'analyse

Activités sur la voix

- Seconde écoute des mêmes extraits, texte à l'appui : formalisation par la classe et le professeur, des qualités d'une bonne lecture à voix haute⁵³
- Travail sur le débit : écoute de quelques nouveaux enregistrements d'élèves au débit différent : évaluation des effets sur la compréhension par les auditeurs. Exercices éventuels de variation de débit : lire un petit texte rapidement, lentement, en accélérant, décélérant...
- Travail sur les pauses : lecture silencieuse individuelle d'un extrait d'un audiolivre et annotations (► *Fiches 6, 7. Code de transcription*, p. 65) de propositions de pauses. Comparaison des propositions des élèves. Comparaison avec l'interprétation orale originale sans en faire un modèle unique
- Classement des lieux du texte nécessitant des pauses : marques des parties du texte, des changements de discours, des fins de phrase, des groupes dans la phrase (unités syntaxiques)
- Réflexion grammaticale quant à la composition et aux limites des groupes syntaxiques : groupe nominal sujet, groupe verbal, complément de phrase, limites marquées par la ponctuation
- Exercices de découpage et d'oralisation de phrases écrites où les pauses engendrent notamment des changements de sens
- Écoute de nouveaux enregistrements d'élèves et analyse des pauses
- Réflexion sur l'utilité des pauses pour l'émetteur (respirer, regarder le public) et pour le récepteur (faciliter la compréhension)
- Travail sur l'interprétation des dialogues et sur l'intonation : distribution aux élèves de répliques⁵⁴ à dire oralement selon des sentiments ou des intentions donnés à deviner par les autres élèves
- Analyse individuelle des sentiments et des intentions des personnages dans des passages dialogués issus des extraits donnés dans la pratique initiale
- Écoute de nouveaux enregistrements d'élèves et analyse de l'interprétation des dialogues. Réajustement de ces mises en voix de dialogues par de nouveaux essais

Activités sur la voix et le corps en situation

- Analyse des caractéristiques de la situation de communication : lieu (la classe), destinataires (pairs dont certains ont lu le livre de l'extrait choisi), modalités (lecture à voix haute en direct avec support pour le lecteur, mais non pour le public)
- Simulation, par le professeur, de différentes lectures à voix haute en public, à titre d'exemples et/ou de contre-exemples ; observation de premières productions des élèves⁵⁵

⁵³ Cette formalisation, qui aboutira finalement à une grille d'autoévaluation, sera complétée et affinée durant les autres activités de la phase d'analyse.

⁵⁴ Tirées, par exemple, du jeu *Comedia Junior*.

⁵⁵ Des volontaires peuvent s'essayer à lire devant la classe l'extrait qu'ils avaient enregistré.

FICHE 6 ÉCOUTER ET DIRE DES TEXTES LITTÉRAIRES POUR PARTAGER SA LECTURE À TRAVERS LES RESSOURCES EXPRESSIVES DE L'ORALITÉ

- Repérage des moyens non verbaux adéquats : posture (debout face au public, une main tenant le texte, l'autre tournant les pages ou ébauchant des gestes) ; regard (tantôt lisant le texte tantôt regardant le public)...
- Travail sur le regard : exercices pour apprendre à dire avec fluidité, en regardant le public, des parties de phrases (cf. pauses) préalablement identifiées par l'œil
- Réflexion sur les qualités du support de lecture : format, taille des caractères, annotations (des pauses...)

Le réinvestissement

- Réécoute à domicile de l'extrait initial enregistré, à l'aide de la grille d'autoévaluation. Choix d'au moins un moyen vocal et d'un moyen corporel à prendre en compte. Choix d'un nouvel extrait (300 mots environ) à lire devant la classe
- Présentation au professeur des choix proposés (extrait et moyen vocal et corporel choisis) et réajustement éventuel
- Lecture à voix haute devant la classe. Coévaluation par les pairs et l'enseignant. Selon la taille du groupe, répartition d'un ou deux critères d'évaluation, par paires ou trios d'élèves-observateurs
- Échange, après la prestation, entre les observateurs/auditeurs et l'interprète sur l'expérience vécue

Prolongement / variante possible : donner davantage de sens à cette activité en projetant, par exemple, l'enregistrement d'un « audiolivre » du prix Farniente pour des adolescents non voyants.

Exemple de grille d'autoévaluation de la lecture à voix haute

Qualités attendues	Pour vérifier ces qualités	Je choisis de retravailler
Ma communication respecte-t-elle les caractéristiques du genre ?	Mon support est-il bien lisible et annoté (pauses, liaisons...) ? Me suis-je suffisamment approprié le texte pour en faire une lecture fluide ? Est-ce que j'ouvre ma communication en saluant l'auditoire et en introduisant ma lecture par une phrase (citant notamment le titre du roman et son auteur) ⁵⁶ ? Est-ce que je remercie et je salue l'auditoire au terme de ma lecture ?	
Ma lecture est-elle expressive ?	J'évite les pauses pleines (euh,...) ? Mes pauses sont-elles bien placées (entre les parties, les phrases, dans la phrase) ? Les dialogues sont-ils lus avec une certaine expression pour exprimer les sentiments ou intentions des personnages ?	
Ma lecture est-elle recevable pour mon public ?	Mon volume est-il suffisant ? Mon articulation est-elle suffisante ? Mon débit n'est-il pas trop lent ou trop rapide ? Ma lecture est-elle fluide (sans accrochage, hésitation ou reprise) ? Suis-je droit, le texte dans une main, l'autre ébauchant des gestes ? Mon regard est-il mobile, tantôt orienté vers le texte, tantôt vers le public ?	

⁵⁶ Cette dimension ainsi que la suivante ne sont pas abordées dans la séquence mais travaillées dans la Fiche 7.

Outil pour évaluer les productions des élèves

Exemple de grille d'évaluation : la lecture à voix haute

Critères de qualité	Indicateurs potentiels ⁵⁷
<i>Relevant du genre d'oral à produire</i>	
Respect des caractéristiques du genre	<ul style="list-style-type: none"> modalité de la parole : lecture fluide (sans accrochage, hésitation ou reprise) à voix haute organisation générale : présence d'une ouverture (salutation, introduction légitimant la prise de parole et mentionnant les références du texte), d'une lecture, d'une clôture (remerciement, salutation)
<i>Relevant de l'intention : exprimer sa lecture</i>	
Efficacité de l'interprétation orale et qualité de la lecture préalable	<ul style="list-style-type: none"> présence de pauses délimitant les parties du texte, les phrases, les constituants de la phrase intonation : variations significatives dans les dialogues (en fonction des personnages et de leur état psychologique...) gestes et mimiques significatifs tentatives d'ajustement à des signaux d'alerte perçus chez l'auditeur⁵⁸
<i>Relevant du canal de communication : l'oral</i>	
Recevabilité	<ul style="list-style-type: none"> articulation, volume et débit rendant le message audible posture : debout, le texte dans une main, l'autre mobile (pour tourner les pages ou ébaucher des gestes) regard : mobile, tantôt lisant le texte, tantôt en contact avec le public
Respect des normes linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> prononciation correcte

⁵⁷ Dans lesquels puiser en fonction des apprentissages opérés.

⁵⁸ Pour l'évaluation de ce point, prévoir des élèves-observateurs des réactions non verbales du public.

Fiche 7 S'ÉCOUTER et SE PARLER dans le cadre scolaire et social

Exemple de séquence

*Voix pour un avis*⁵⁹Remarque

La séquence proposée est conçue dans le prolongement d'un travail sur le compte rendu critique écrit (► Fiche 3 Exemple de séquence, pp. 53-55) afin de centrer les apprentissages sur l'oralité. Si tel n'était pas le cas, certains apprentissages relatifs au contenu (sélection des informations, résumé, expression d'un avis fondé sur des critères illustrés) devraient sans doute s'ajouter.

Travail préparatoire de l'enseignant

- Prévision des apprentissages :
 - o analyser la situation de communication et opérer des choix
 - o découvrir des démarches d'appropriation/mémorisation du texte
 - o assurer l'organisation générale par des marques linguistiques et non verbales
 - o préparer et utiliser de manière adéquate un aide-mémoire
 - o adopter un volume, un débit et une articulation adéquats à la situation
 - o utiliser des moyens non verbaux propres à captiver le public
- Matériel éventuel : micro, enregistreur ou caméra vidéo, une nouvelle pour chaque groupe

Remarque

Si le réinvestissement s'opère sur un livre (choisi par le professeur ou par l'élève), sa lecture s'effectue durant le déroulement de la séquence avec l'aide d'un carnet personnel de lecture où conserver des traces pour l'élaboration du compte rendu critique.

Exemple de structure pour le carnet⁶⁰

Dates	Pages	Titre ou repère des chapitres ⁶¹	Personnages concernés	Faits centraux	J'ai aimé parce que...	Je n'ai pas aimé parce que ...

Scénario de la séquence**La pratique**

- Présentation de la tâche aux élèves : réaliser un compte rendu critique oral de lecture d'une nouvelle, de 1 à 2 minutes, à présenter en classe devant ses pairs (n'ayant pas lu la nouvelle)
- Rappel des caractéristiques du compte rendu critique de lecture (► Séquence fiche 3)
- Mise en commun sur les qualités supposées d'un compte rendu à l'oral
- Formalisation des qualités en critères d'observation⁶² (► Grille d'observation p. 65)

⁵⁹ On peut considérer le compte rendu critique de lecture comme une forme de petit exposé à valeur informative et argumentative. L'exposé peut se définir comme un genre oral public, relativement formel, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière structurée, pour lui transmettre des informations qu'il ne connaît pas ou maîtrise mal et pour lui expliquer quelque chose ou le convaincre de quelque chose.

⁶⁰ On peut également imaginer un carnet aux formes plus libres contenant des éléments de mémorisation (personnages, passages importants, phrases-clés...) et des éléments d'appréciation (difficultés de lecture, interrogations personnelles, liens avec la réalité ou les expériences vécues, rapports avec les personnages...). Les élèves ont déjà été initiés au carnet de lecture dans la séquence 1 (► pp. 17-18).

⁶¹ Cela nécessitera, pour certains livres, de découper les parties du texte et de les titrer.

- Répartition de la classe en 2 groupes et distribution à chaque groupe d'une courte nouvelle⁶³.
- Lecture individuelle de la nouvelle avec l'aide du professeur pour résoudre d'éventuelles difficultés de compréhension. Préparation individuelle de l'exposé
- Présentation à la classe : rappel par le professeur d'un code de bonne conduite : ne pas accompagner ses observations de jugements sur les personnes ; quelques volontaires du groupe A présentent leur exposé au groupe B chargé d'observer les prestations⁶⁴, d'autres élèves du groupe A observent l'écoute du public. Mêmes procédures pour la seconde nouvelle

L'analyse

- Mise en commun des observateurs sur les prises de parole et l'écoute ; synthèse des qualités ou des déficits rencontrés⁶⁵
- Mise en commun des locuteurs : perception de l'écoute de l'auditoire, difficultés rencontrées durant la prestation, démarches utilisées pour préparer l'exposé⁶⁶ et efficacité en regard de la prestation

Activités sur la préparation

- Identification de la situation de communication : analyse de la situation et des choix à opérer au niveau de l'occupation de l'espace, de la posture (debout/assise), de l'utilisation d'un aide-mémoire et d'un support (texte de la nouvelle) ...
- Appropriation du contenu : identification de la modalité de parole requise par l'exposé (ni texte lu, ni improvisation, ni récitation mais l'illusion d'une parole spontanée) et des démarches possibles d'appropriation (écrire le texte, le mémoriser, s'exercer à le dire en s'en détachant progressivement ; écrire le plan du texte et s'exercer à formuler le texte à partir du plan...).
- Annotation sur une fiche, par chaque élève, de ses choix de préparation

Activités sur l'organisation

- Identification des différentes parties d'un exposé et de leurs fonctions⁶⁷ : ouverture (saluer l'auditoire et introduire le sujet en captant l'attention du public), corps (informer et convaincre), clôture (conclure le propos et remercier l'auditoire)
- Recherche par les élèves de différentes formules d'ouverture et de clôture, et analyse des effets produits. Par exemple, introduire le sujet (titre, auteur de la nouvelle) par une question adressée au public, une formule choc, la lecture d'un court extrait, la description d'un sentiment éprouvé lors de la lecture ...
- Choix et annotation par chaque élève de formules d'ouverture et de clôture pour son compte rendu
- Organisation du corps de l'exposé : lecture orale sans relief, par le professeur, d'un compte rendu critique dépourvu de marques d'organisation et farci d'ambiguïtés sur les anaphores. Collecte des appréciations et des pistes d'amélioration. Distribution du texte écrit et ajout individuel de marques linguistiques et orales d'organisation (pauses longues, gestes structurants, variations d'intonation...)

⁶² Si les élèves ont déjà travaillé sur d'autres genres oraux (par exemple la lecture à voix haute : séquence fiche 6), rappel des caractéristiques de l'oralité et comparaison des genres.

⁶³ La classe est divisée en 2 groupes dans le but de confronter chaque locuteur à la réception de son texte par le destinataire.

⁶⁴ Veiller à ce qu'un même critère soit au moins pris en charge par 2 élèves afin d'introduire d'éventuelles nuances dans l'observation.

⁶⁵ Classiquement : lecture ou récitation d'un texte rédigé, absence d'ouverture ou de clôture, manque d'organisation interne du corps de l'exposé, volume et débit mal adaptés à la situation, faible prise en compte de l'auditoire...

⁶⁶ Les élèves lisent (ou récitent) souvent un texte rédigé, voire copié à partir de documents de référence.

⁶⁷ De micro exposés télévisuels comme la météo, « Question d'argent, d'histoire... »... peuvent servir de supports à observer.

- Préparation de l'aide-mémoire : échange sur les caractéristiques d'un bon aide-mémoire : support, format, typographie, longueur, contenu et forme (plan hiérarchisé fait de phrases nominales ou de mots-clés, surlignement en fluo des mots-clés du texte...)

Activités sur l'oralisation

- Prestation de quelques nouveaux volontaires des groupes A et B et observation des moyens non verbaux (voix et corps) mis en œuvre ou non pour :
 - se faire entendre et comprendre (articulation, volume, débit adéquats ; pauses et gestes structurants)
 - captiver le public (contact visuel, posture, gestes, variations d'intonation)
- Exercices de structuration éventuels pour apprendre à varier le volume, débit ou intonation (phrases ou textes à dire avec des variations... cf. *Programme* p. 58)
- Prestations des derniers élèves des groupes A et B qui se choisissent quelques observateurs chargés de leur donner des conseils de réajustements

Synthèse

Formalisation avec les élèves des qualités attendues du compte rendu critique oral de lecture sous la forme de règles à suivre, d'un tableau, d'une grille d'autoévaluation

Le réinvestissement

Réinvestissement global sur un livre ou une autre nouvelle. Les élèves ne pourront disposer que d'une fiche aide-mémoire et du livre comme support. La situation de communication et la durée seront analogues à celles travaillées dans la pratique. Coévaluation entre des élèves observateurs et le professeur.

Exemple de grille d'autoévaluation du compte rendu critique oral de lecture

N.B. Sur fond grisé, on trouvera les apprentissages travaillés dans la séquence, sur fond clair les apprentissages travaillés dans la séquence sur le compte rendu critique écrit et réinvestis ici.

Qualités attendues	Pour vérifier ces qualités	Je choisis de retravailler
Ma communication respecte-t-elle les caractéristiques du genre ?	<ul style="list-style-type: none"> Ma communication donne-t-elle l'illusion d'une parole spontanée ? Ai-je évité de lire le texte ou de le réciter ? Est-ce que j'ouvre ma communication en saluant l'auditoire et en introduisant le sujet ? Est-ce que je clôture ma communication en concluant mon avis et en remerciant l'auditoire ? Le temps de parole imposé est-il respecté ? 	
Ma communication permet-elle de bien informer le public ?	<ul style="list-style-type: none"> Le public dispose-t-il d'informations suffisantes pour se faire une idée l'histoire sans l'avoir lue ? Reçoit-il des informations sur le cadre spatiotemporel, les personnages principaux et une partie de l'histoire ? 	
Ma communication permet-elle de convaincre le public ?	<ul style="list-style-type: none"> Est-ce que le destinataire peut-il savoir clairement ce que je pense de la nouvelle ? Puis-je identifier clairement des arguments/critères qui soutiennent mon jugement sur la nouvelle ? Combien y a-t-il d'arguments ? Les critères sont-ils illustrés ou restent-ils généraux ? 	
Ma communication cherche-t-elle à persuader le public ?	<ul style="list-style-type: none"> Est-ce que j'évite de raconter toute l'histoire afin de donner envie de la lire ? Des mots traduisent-ils les émotions ; des formes impératives ou interrogatives, des notes d'humour... ? Des gestes, des regards, des variations de la voix traduisent-ils les émotions ou interpellent-ils le public ? 	
Ma communication est-elle recevable pour le public ?	<ul style="list-style-type: none"> Suis-je bien visible du public en veillant à le regarder ? Mon articulation, mon volume et mon débit rendent-ils ma communication audible par tous ? Le corps de mon exposé est-il structuré par des pauses, des gestes, des transitions, des organisateurs ? 	
Les règles linguistiques sont-elles respectées ?	<ul style="list-style-type: none"> Les constructions de mes phrases sont-elles simples et correctes ? 	

► Grille d'évaluation du compte rendu critique de lecture, p. 75.

Outils pour évaluer les productions des élèves

Exemple de grille d'évaluation : le compte rendu critique de lecture

Critères de qualité	Indicateurs potentiels ⁶⁸
<i>Relevant du genre d'oral à produire</i>	
Respect des caractéristiques du genre	<ul style="list-style-type: none"> modalité de parole : illusion de parole spontanée (ni lecture suivie de l'aide-mémoire, ni improvisation, ni récitation mécanique) organisation générale : présence d'une ouverture (salutation, introduction du sujet), d'un contenu informatif, d'un contenu destiné à convaincre, d'une clôture (conclusion, remerciement pour l'écoute) respect du temps de parole
<i>Relevant de l'intention (informer, convaincre...)</i>	
Efficacité de l'information (et qualité de la lecture préalable)	<ul style="list-style-type: none"> exactitude des informations (ni erronées, ni inventées) sélection des informations essentielles
Efficacité de l'argumentation (et qualité de la lecture préalable)	<ul style="list-style-type: none"> énonciation : présence marquée de l'énonciateur et expression d'un avis personnel justifications de l'avis fondées sur des critères adaptés à la nouvelle illustration des critères en référence au texte
Présence de persuasion	<ul style="list-style-type: none"> le résumé s'arrête à un moment important pour créer un suspense utilisation de procédés : mots, gestes, variations de la voix (intonation, débit, pause) traduisant les émotions ; formes impératives ou interrogatives ; notes d'humour ; formules captant l'attention...
<i>Relevant du canal de communication : l'oral</i>	
Recevabilité	<ul style="list-style-type: none"> articulation, volume et débit rendant le message audible contact visuel avec l'auditoire posture, distance et occupation de l'espace adéquats
Cohérence textuelle	<ul style="list-style-type: none"> présence et pertinence de marques de structuration de l'information : organisateurs textuels, procédés de reprise, pauses, gestes structurants
Respect des normes linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> correction de la prononciation correction de la syntaxe⁶⁹

⁶⁸ Dans lesquels puiser en fonction des apprentissages opérés.

⁶⁹ Vu le caractère relativement formel et préparé de ce genre oral, on pourra exiger une correction de la syntaxe plus grande que dans des genres informels et non préparés (conversation, discussion...).

Exemple de grille d'évaluation : la discussion entre pairs

Critères de qualité	Indicateurs potentiels ⁷⁰
<i>Relevant du genre d'oral à produire</i>	
Respect des caractéristiques du genre	<ul style="list-style-type: none"> modalité de parole : parole spontanée organisation générale : présence d'une ouverture (énoncé du sujet de discussion), d'échanges, d'une clôture (synthèse, solution finale) respect des temps et des tours de parole⁷¹
<i>Relevant de l'intention (convaincre, persuader, négocier...)</i>	
Efficacité de l'argumentation	<ul style="list-style-type: none"> énonciation : présence marquée de l'énonciateur et des interlocuteurs expression d'un avis personnel relatif au sujet justification de l'avis par des arguments adéquats à la situation prise en compte du discours des autres⁷² : approbation, désapprobation, réfutation, ...
Qualité de la persuasion	<ul style="list-style-type: none"> utilisation de ressources linguistiques et non verbales propres à atténuer ou renforcer le propos tentative d'ajustement à des signaux d'alerte perçus chez l'interlocuteur : excuser un propos ou comportement perçu comme non respectueux, faire bref en cas d'impatience de l'interlocuteur,...
<i>Relevant du canal de communication : l'oral</i>	
Recevabilité	<ul style="list-style-type: none"> articulation, volume, débit rendant le message audible contact visuel avec l'interlocuteur
Cohérence	<ul style="list-style-type: none"> cohérence des prises de paroles : présence de marques de structuration de l'information (organisateurs textuels, outils de reprise de l'information, pauses et gestes structurants) cohérence des échanges : présence de marques de structuration des échanges (invitations à enchaîner, questions, réponses, reformulations, contacts oculaires, gestes...)
Respect des normes linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> syntaxe correcte de la phrase orale⁷³

⁷⁰ Dans lesquels puiser en fonction des apprentissages opérés.

⁷¹ Pour la gestion des tours de parole consulter, FESeC, *Boîte à outil français n°1*, 1^{er} degré, 2001, pp. 34.35.

⁷² La discussion poursuit à la fois une logique de coopération et une logique de compétition.

⁷³ Pour une courte synthèse des caractéristiques de la grammaire de l'oral, consulter FESeC, *Boîte à outil français n°1*, 1^{er} degré, 2001, pp. 32-33.

Exemple de grille d'évaluation : l'échange avec un adulte (demande)

Critères de qualité	Indicateurs potentiels ⁷⁴
<i>Relevant du genre d'oral à produire</i>	
Respect des caractéristiques du genre	<ul style="list-style-type: none"> modalité de la parole : parole spontanée ou illusion de parole spontanée organisation générale : présence d'une ouverture (salutation, introduction légitimant la prise de parole), d'un corps (demande et arguments), d'une clôture (remerciement, salutation) respect des temps et des tours de parole⁷⁵
<i>Relevant de l'intention (informer, convaincre)</i>	
Efficacité de l'information	<ul style="list-style-type: none"> énonciation : interpellation adéquate du destinataire expression de la demande et des informations utiles à sa satisfaction
Efficacité de l'argumentation	<ul style="list-style-type: none"> justifications, si nécessaire, de la demande par des arguments variés et adéquats
Présence de persuasion	<ul style="list-style-type: none"> utilisation de ressources linguistiques (formules de politesse, conditionnel...) et non verbales (variation d'intonation) propres à atténuer le propos tentatives d'ajustement à des signaux d'alerte perçus chez l'interlocuteur : excuser un propos ou comportement perçu comme non respectueux, faire bref en cas d'impatience de l'interlocuteur...
<i>Relevant du canal de communication : l'oral</i>	
Recevabilité	<ul style="list-style-type: none"> articulation, volume, débit et pauses rendant le message audible contact visuel avec l'interlocuteur distance avec l'interlocuteur, posture et gestes adéquats (socialement autorisés)
Cohérence	<ul style="list-style-type: none"> cohérence de la prise de parole : marques de structuration de l'information (organisateurs textuels, outils de reprise de l'information, pauses, gestes structurants) cohérence de l'échange : présence de marques de structuration des échanges (invitation à enchaîner, questions, réponses, reformulations, contacts oculaires, gestes...)
Respect des normes linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> syntaxe correcte de la phrase orale⁷⁶

⁷⁴ Dans lesquels puiser en fonction des apprentissages opérés.

⁷⁵ Pour la gestion des tours de parole consulter, FESeC, *Boîte à outils français n°1*, 1^{er} degré, 2001, pp. 34.35.

⁷⁶ Pour une courte synthèse des caractéristiques de la grammaire de l'oral, consulter FESeC, *Boîte à outils français n°1*, 1^{er} degré, 2001, pp. 32-33.

Exemple de parcours**« Lire pour élire »****Les objectifs du parcours**

Ce parcours de lecture de textes de fiction poursuit 4 objectifs majeurs :

- la motivation à la lecture longue de romans par un projet mobilisateur qui combine l'émulation mutuelle, la liberté personnelle, la socialisation de la lecture et des productions
- l'éducation au choix raisonné
- l'éducation au jugement de gout personnel
- l'aide apportée à la lecture de récits par l'apprentissage de processus et de stratégies de lecture transférables à d'autres textes de fiction

Le parcours semble bien illustrer les différentes dimensions de la compétence « Lire des textes littéraires (textes narratifs fictionnels...) pour partager avec ses pairs son expérience de lecture : compréhension, interprétation, appréciation, démarches de lecture ».

Le choix des médiations proposées

L'objectif d'éducation au choix du parcours a orienté les médiations retenues pour le premier livre. L'élève doit effectuer un double choix : celui d'une des trois médiations proposées et celui d'un extrait. Les trois médiations ont en commun de travailler un matériau déjà donné par le texte et de le transposer soit par un écrit fictionnel, soit par le langage oral, soit par le langage visuel. La focalisation des médiations sur des extraits du livre et non sur sa totalité s'explique par le souci de progression dans les tâches et aussi par la volonté de ne pas briser l'objectif de motivation à la lecture poursuivi également par le parcours. A ce stade, chaque élève n'a lu qu'un seul livre ; il ne s'agit donc pas de tout révéler des autres livres, mais au contraire d'inciter à leur lecture.

La médiation proposée pour la seconde lecture est à dominante communicationnelle : il s'agit de se rapprocher du contexte de la journée finale où les productions écrites seront exposées. La liberté de choix s'exerce désormais par l'expression d'un jugement de gout personnel que l'élève doit émettre sur la totalité du livre lu. Ce jugement sera, comme celui de tout membre d'un jury qui se respecte, fondé et argumenté.

Un souci d'économie dans le prescrit global des productions et une volonté d'articulation entre différentes fiches/compétences du programme ont également guidé le choix des médiations. Chacune, à l'exception du dessin, est reprise dans le cadre des objets à produire d'autres fiches. Elles offrent ainsi l'occasion, soit de réinvestir des apprentissages préalablement exercés dans le cadre d'autres fiches, soit de mettre en œuvre ces apprentissages s'ils n'ont pas encore été entrepris.

« Lire pour élire »

On trouvera ci-après une illustration détaillée du parcours-projet suggéré à titre d'exemple dans le programme (Le parcours. Exemple 2, p. 16).

La mise en situation

Le projet, qui fait office de mise en situation, concerne la participation de la classe au prix Farniente (www.prixfarniente.be), prix littéraire organisé par la Ligue des familles en prolongement du prix Versele. Un certain nombre de livres de jeunesse est proposé au vote direct des jeunes de 13 à 17 ans. Il n'est pas nécessaire d'avoir lu tous les livres pour voter. Une journée festive finale rassemble jeunes lecteurs et auteurs.

Une telle mise en situation peut être organisée en classe indépendamment du prix sur n'importe quelle sélection de livres proposée par l'enseignant.

Description de la mise en situation

- Émission d'hypothèses par les élèves sur le mot « farniente »
- Présentation du Prix aux élèves en insistant sur le rôle de jury qui leur est donné, sur la possibilité de jouer ainsi un rôle dans le système de l'édition, sur l'opportunité de présenter leurs productions et de rencontrer les auteurs à la journée finale
- Présentation des romans sélectionnés⁷⁷ : les 1^{res} de couverture sont données sans les titres, les élèves y associent le titre adéquat fourni dans une liste. On discute les choix, en justifiant par des indices, et on compare avec la solution originale
- Lecture à voix haute par le professeur du début de chaque roman ou d'un passage apéritif.
- Présentation des consignes et des médiations :

Obligation pour chaque élève de lire deux des romans sélectionnés.

La lecture du premier roman (séquence 1) débouchera sur une médiation à choisir parmi 3 médiations à dominante expressive proposées :

- la lecture préparée à voix haute d'un extrait choisi (cf. *Programme*, fiche 1, p. 26 « lecture préparée à voix haute d'extraits choisis » et fiche 6, p. 56)
- l'écriture d'une page du journal intime d'un personnage le soir d'un événement du récit (cf. *Programme*, fiche 1, p. 26 « poursuite du texte ou écriture dans les blancs du texte » et fiche 4, p. 46, « Écrire des dialogues ou des textes fictifs : correspondance, journal intime... »)
- la représentation par un dessin de la description d'un lieu, d'un paysage, d'une pièce... (cf. *Programme*, fiche 1, p. 26 « adaptation visuelle d'extraits ») et la lecture à voix haute de l'extrait descriptif représenté.

La lecture du second livre (séquence 2) aboutira à la rédaction d'une médiation à dominante communicationnelle : le compte rendu critique de lecture (cf. *Programme*, fiche 1, p. 26 « le compte rendu critique de lecture »)

Les médiations peuvent être exposées lors de la journée de remise du prix Farniente.

- Chaque élève choisit ensuite son premier livre et justifie par son choix par écrit.

⁷⁷ Ce parcours fut expérimenté dans le cadre de la sélection 2002-2003 du *Farniente* :

BIGOT R., *Camille Clarisse*, Actes Sud Junior, 2000.

BRISOU-PELLEN E., *Deux graines de cacao*, Livre de Poche Jeunesse, Hachette, 2001.

GUDULE, *Regardez-moi*, Tribal Flammarion, 2001.

OLLIVIER M., *La vie, en gros*, éd. Th. Magnier, 2001.

SCHMITT E.-E., *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*, Albin Michel, 2001.

VAN LIESHOUT T., *Frère*, La joie de Lire, 2001.

Les séquences

Le corps du parcours s'articule autour de deux séquences de lecture (séquences 1 et 2) consacrées chacune à la lecture d'un livre. Les médiations retenues pour la première séquence peuvent donner lieu à des séquences d'apprentissage spécifiques (un exemple est donné dans la séquence 1.1.). Le compte rendu critique de lecture, médiation écrite de la séquence 2, pourrait s'effectuer à l'oral (séquence 2 bis).

Ce scénario décrit des articulations possibles : il n'est nullement obligatoire qu'un parcours traverse autant de fiches/compétences.

On trouvera une description précise de chaque séquence dans les pages consacrées aux fiches/compétences qu'elles mobilisent :

Séquence 1 Lecture du premier livre ► Fiche 1, Exemple de séquence, pp. 17-18

Séquence 1.1 : la lecture à voix haute ► Fiche 6, Exemple de séquence, pp.67-69

Séquence 2 Lecture du second livre et rédaction d'un compte rendu critique de lecture ► Fiche 3, Exemple de séquence, pp. 53-55

Séquence 2. bis (variante) : le compte rendu critique oral de lecture ► Fiche 7, Exemple de séquence, pp. 71-74

La situation finale : la journée festive du Farniente

Lors de la séance académique inaugurale, les élèves sont informés des résultats des suffrages et du lauréat. La sélection de la prochaine édition est également présentée.

Les élèves ont ensuite l'occasion de rencontrer les auteurs lors d'ateliers/débats. Ils peuvent également y faire dédicacer leurs livres. Plusieurs spectacles (d'élèves ou de professionnels) sont présentés en alternance avec les débats. Des productions/créations d'élèves inspirées des livres décorent les lieux où sont également présents différents stands animés par des professionnels de la littérature de jeunesse et d'associations. Les pages du site Web accueillent les avis critiques des élèves.

Pour une description de la journée finale de la dernière édition, consulter www.prixfarniente.be

Pour d'autres exemples de séquences ou de parcours au 1^{er} degré,

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

et cliquez « boîte à outils »

Outils pour la planification et la coordination

Se concerter pour planifier les compétences

Pourquoi ?

Tous les nouveaux programmes de français sont désormais clairement articulés par degré en fiches-compétences. Ils laissent toutefois *une part importante de choix et de responsabilités* aux équipes de professeurs. Celle-ci concerne notamment :

- le *choix des objets* parmi ceux proposés pour chaque fiche/compétence
- la *répartition par année* de ceux-ci, le prescrit minimal de chaque fiche/compétence étant exprimé sur le degré

La contrepartie de cette liberté d'action est la nécessité de planification et de coordination horizontale et verticale. L'addition de choix strictement individuels ne peut en effet garantir la cohérence de l'ensemble du cursus de formation de l'élève.

L'hétérogénéité des acquis des élèves accueillis chaque année dans les classes est grande et difficile à gérer. Cette diversité s'explique en partie par la variété des apprentissages réalisés. S'il est nécessaire pour le professeur de s'adapter à son public, il faut aussi inscrire son action dans une cohérence d'ensemble qui dépasse la stricte liberté individuelle.

Se sentir solidaire d'un même projet de formation pensé comme un *continuum* présente de nombreux bénéfices :

- renforcement, par un effet démultiplicateur, de l'efficacité de l'enseignement de chaque professeur et donc des apprentissages des élèves
- échange et partage équitable des tâches entre professeurs
- augmentation du crédit accordé par les élèves à la discipline

Comment planifier le cours de français au premier degré ?

Deux entrées sont possibles :

- la première serait de partir des fiches/compétences et de préciser les divers objets travaillés lors des activités. On pourrait adjoindre aux objets les principaux apprentissages mis en place.
- la seconde serait de partir des activités (les séquences, les parcours, les projets réalisés durant l'année) et de préciser les diverses compétences ainsi que les objets produits. Ce travail permet de clarifier l'organisation du cours en faisant le point sur les diverses activités réalisées ou préparées et de projeter les activités permettant d'exercer les compétences qui n'auraient pas encore fait l'objet d'apprentissage.

Deux modèles de planification sont proposés dans les pages suivantes, sous forme de tableaux à compléter.

Se coordonner avec les autres degrés

Pour des outils et des exemples de coordination verticale avec les autres degrés, consulter :

- FESec Boite à outils n° 3, *Planifier les compétences et les évaluer. 2^e et 3^e degré*, 2003.
- www.segec.be/fesec/Secteurs/Francais , Boite à outils, rubrique *Des planifications de cours*

Modèle 1. Planification du cours à partir des fiches/compétences et en fonction du prescrit minimal (*Programme p. 11*)

Fiche n°	Objets	1 A	2 C	Apprentissages
1. Lire des textes littéraires pour se construire, découvrir le monde et partager sa lecture	Lecture de 6 récits fictionnels (dont 3 romans) : - ... - ... - ...			
	Lecture de 6 textes poétiques : - ... - ... - ...			
	Médiations à dominante communicationnelle (au moins 3 différentes) : - le compte rendu critique de lecture : ... - ... - ...			
	Médiations à dominante expressive (au moins 3 différentes) : - ... - ... - ...			
2. Lire des référentiels et des consignes pour apprendre et agir	Lecture de référentiels scolaires : - ...			
	Lecture de référentiels de la vie quotidienne : - ...			
	Lecture de consignes scolaires : - ...			
	Lecture de consignes de la vie quotidienne : - ...			
	Médiations : - mise en œuvre de l'action ou du comportement recherché : ... - ... - ...			

OUTILS POUR LA PLANIFICATION ET LA COORDINATION

3. Lire et écrire des textes argumentatifs pour susciter l'adhésion d'un public déterminé ou obtenir quelque chose de lui	Lecture de textes ou de séquences argumentatives : ...			
	Écriture : - la lettre de ... - le compte rendu critique de lecture : ... - ...			
4. Écrire des textes littéraires pour se dire, imaginer, créer	Réalisation d'un florilège d'écrits contenant : - ... - ... - ... - ... - ... - ...			
6. Interroger la langue pour mieux la maîtriser	La construction et la rédaction (8 x) de savoirs linguistiques sous la forme de : ...			
	La mise en œuvre de savoirs formalisés (8 x) sous la forme de : ...			
7. Écouter et dire des textes littéraires pour partager sa lecture grâce aux ressources expressives de l'oralité	Ecoute/ observation de : ...			
	- Lecture à voix haute de ... - ...			
8. S'écouter et parler dans le cadre scolaire et social	Ecoute : - de prises de parole individuelles : - d'échanges : ...			
	- Prise de parole individuelle en public : ... - Échange entre pairs : ... - Échange avec un adulte : ...			

OUTILS POUR LA PLANIFICATION ET LA COORDINATION

Modèle 2. Planification du cours à partir des activités

Séquences / Parcours / Projets	F1 Lire des textes littéraires	F2 Lire des référentiels et des consignes	F3 Lire et écrire des textes argumenta- tifs	F4 Écrire des textes littéraires	F5 Interroger la langue pour mieux la maîtriser	F6 Écouter et dire des textes littéraires	F7 S'écouter et se parler	1 A	2 C
↓	Prescrit minimal								
	12 médiations dont au moins 3 différentes par catégorie (communication nelle / créative) dont le compte rendu critique	Un genre de chaque catégorie (référentiel, consigne scolaire / de la vie quotidienne)	Trois genres dont la lettre et le compte rendu critique de lecture	Florilège d'écrits contenant au moins 6 productions différentes	Répéter au moins 8 x la démarche	La lecture à voix haute et un autre genre au choix (jeu ou déclamation)	Un genre de prise de parole, un genre d'échange entre pairs, un genre d'échange avec un adulte		



FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE
Rue Guimard, 1 - 1040 Bruxelles
Tél: 02/507.07.55 - Fax: 02/507.08.54