



Français et formation humaine

2^e degré

Français

3^e degré

Ont participé à l'écriture de ces programmes :

Chantal AL CHARIF

Patricia ANDRIS

Annick CORNIL

Françoise JOIRET-DARVILLE

Annick LEFEVRE

André PETRE

Jean-Luc VANSCHÉPDAEL

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Préambule..... | 35 |
| Finalités du cours..... | 35 |
| Guide pour la lecture des programmes | 36 |
| Structure du programme | 36 |
| Mode de lecture des tableaux | 37 |
| Articulation du programme 2 ^e degré au programme 3 ^e degré..... | 39 |
| Principes méthodologiques | 40 |
| La séquence | 40 |
| Le parcours | 41 |
| L'évaluation des compétences..... | 43 |
| Les programmes en contexte multiculturel et multilingue | 45 |
| 2^e degré : quatre compétences d'intégration | |
| Fiche 1 : Découvrir les ressources expressives de la langue; exploiter celles-ci en combinant trois approches différentes : se centrer sur soi; se centrer sur autrui; se centrer sur la mise en texte | 48 |
| Fiche 2 : Dans une situation-problème significative, prendre part à des échanges à deux en soignant la relation; évaluer l'échange comme émetteur et comme récepteur et proposer des pistes d'ajustement propres à en favoriser la réussite. ... | 52 |
| Fiche 3 : Dans une situation-problème significative, observer un document qui utilise plusieurs langages (visuel, sonore, écrit); analyser les effets produits par l'action des langages utilisés et faire part de son interprétation par divers moyens d'expression | 54 |
| Fiche 4 : Dans une situation-problème significative, lire et/ou écouter un texte "technique"; faire part de sa compréhension en agissant de manière appropriée, en explicitant sa manière de procéder, en trouvant les éléments qui permettent de répondre à une question pratique; reformuler le contenu à l'aide d'un schéma explicatif, de pictogrammes, d'un enchaînement de consignes | 58 |

3^e degré : cinq compétences d'intégration

Fiche 1 : Dans une situation-problème significative, prendre sa place dans une discussion de groupe en formulant, de manière nuancée, une opinion personnelle, en intervenant à propos et en adaptant son comportement à l'enjeu du débat ainsi qu'au rôle qu'on y tient; rédiger, après le débat, un avis argumenté 60

Fiche 2 : Dans une situation-problème significative, rédiger et/ou dire un texte d'expression personnelle en sollicitant son vécu et son imagination, en développant sa créativité verbale tout en respectant certaines contraintes formelles et langagières 62

Fiche 3 : Dans une situation-problème significative, construire un ou plusieurs réseaux de signification pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte (y compris le document audiovisuel); porter une appréciation personnelle en utilisant des critères diversifiés; faire part de son interprétation à travers divers moyens d'expression au cours d'un cercle de lecture, dans une note critique de lecture, par une réécriture, des mises en voix, une bande-annonce, une production combinant plusieurs langages (musique, voix, image, texte) 64

Fiche 4 : Dans une situation-problème significative, conduire une recherche d'informations dans des ouvrages de référence divers; prendre des notes de manière structurée pour garder des traces de cette recherche et s'assurer de la compréhension des informations; réorganiser celles-ci de manière originale et attractive..... 68

Fiche 5 : Dans une situation-problème significative, écrire un texte technique en donnant un caractère univoque et explicite à l'information qu'il livre..... 71

Préambule*

Le programme définit les compétences à développer et à maîtriser par les élèves des deuxième et troisième degrés des Humanités techniques et professionnelles.

Sa rédaction a obéi à trois préoccupations majeures :

- / le souci de progression dans les apprentissages et d'articulation avec les programmes des premier et deuxième degrés ; on y retrouve donc les quatre objectifs communicationnels de l'enseignement du français (Lire/Ecrire ; Ecouter/Parler) présentés de manière plus intégrée ;
- / le respect des référentiels ayant valeur de textes légaux, les « Socles » fixant les compétences acquises par les élèves au terme du premier degré, et surtout les « Compétences terminales et savoirs communs » précisant les compétences et les savoirs à faire acquérir par les élèves au cours des quatre années des deux derniers degrés du secondaire professionnel ;
- / la formulation des objectifs généraux du cours de français en termes de *compétences*.

Il se veut un cadre de référence dans lequel l'enseignant doit inscrire sa pratique. Ce cadre sera complété par des textes d'accompagnement qui précisent les modalités de mise en œuvre des prescrits.

Finalités du cours

Le cours de Français et Formation humaine, cours de *communication*, de *langue* et de *culture*, souscrit aux quatre finalités définies dans le décret "Missions" et prétend pouvoir largement y contribuer.

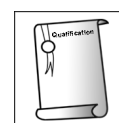
Il entend développer

- / ce qui favorise l'épanouissement personnel, la participation active à la vie en société sous ses multiples formes et l'ouverture aux autres ;
- / ce qui permet, dans la relation aux autres, la participation démocratique, l'échange interculturel et l'exercice de l'esprit critique ;
- / ce qui constitue l'accès même au savoir, à la culture, et ce qui favorise l'insertion socioprofessionnelle et l'émancipation sociale.

C'est à ces divers titres qu'il s'adresse aussi aux élèves de classes multiculturelles et multilingues. Néanmoins, la situation particulière de ces classes justifie qu'une partie du guide de lecture du programme y soit consacrée, dans laquelle seront précisés les points qui paraissent les plus aptes à conduire ce type d'élèves vers la maîtrise des compétences terminales.

Notons enfin que le sentiment d'étrangeté culturelle ou linguistique n'est pas réservé aux jeunes issus de l'immigration ou aux primo-arrivants. Bien des élèves de milieux populaires peuvent se sentir « en terre étrangère » à l'école et sont concernés par cette partie.

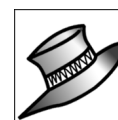
* Ce texte applique les recommandations orthographiques du Conseil Supérieur de la Langue française



p. 183



pp.11,12



p. 9



p. 78

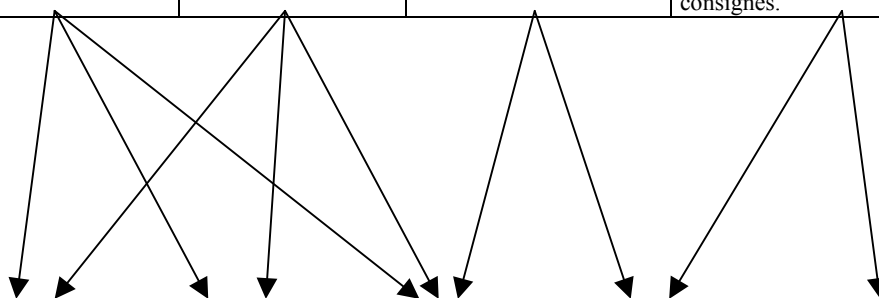
Guide pour la lecture du programme

1. Structure du programme

Articulation du programme 2^e degré au programme 3^e degré

Programme 2^e degré P

| | | | |
|---|---|--|--|
| Fiche 1 Lire-Ecrire-Parler-Ecouter Découvrir les ressources expressives de la langue; exploiter celles-ci en combinant 3 approches : se centrer sur soi; se centrer sur autrui; se centrer sur la mise en texte. | Fiche 2 Parler-Ecouter Prendre part à des échanges à deux en soignant la relation; évaluer l'échange comme émetteur et comme récepteur et proposer des ajustements propres à en favoriser la réussite. | Fiche 3 Lire-Ecouter-parler-écrire Observer un document qui utilise plusieurs langages (visuel, sonore, écrit); analyser les effets produits par l'action des langages utilisés et faire part de son interprétation par divers moyens d'expression. | Fiche 4 Lire-Ecouter-Ecrire-parler Lire et/ou écouter un texte technique; faire part de sa compréhension en agissant de manière appropriée, en explicitant sa manière de procéder, en trouvant les éléments qui permettent de répondre à une question pratique; reformuler le contenu à l'aide d'un schéma explicatif, de pictogrammes, d'un enchaînement de consignes. |
|---|---|--|--|



Programme 3^e degré P

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| Fiche 1 Ecouter-Parler-Ecrire Prendre sa place dans une discussion de groupe en formulant, de manière nuancée, une opinion personnelle, en intervenant à propos et en adaptant son comportement à l'enjeu du débat ainsi qu'au rôle qu'on y tient; rédiger, après le débat, un avis argumenté. | Fiche 2 Ecrire-Parler-Lire Rédiger et/ou dire un texte d'expression personnelle en sollicitant son vécu et son imagination, en développant sa créativité verbale tout en respectant certaines contraintes formelles et langagières. | Fiche 3 Lire Construire un ou plusieurs réseaux de signification suscitées par la lecture d'un texte; porter une appréciation personnelle en utilisant des critères diversifiés; faire part de son interprétation par divers moyens d'expression. | Fiche 4 Lire-Ecouter-Ecrire Conduire une recherche d'informations dans des ouvrages de référence divers; prendre des notes de manière structurée pour garder des traces et s'assurer de la compréhension des informations; réorganiser celles-ci de manière originale et attractive. | Fiche 5 Ecrire-Lire Ecrire un texte technique en donnant un caractère univoque et explicite à l'information qu'il livre. |
|---|--|--|---|---|

2. Mode de lecture des tableaux

Premier cadre : Objectifs communicationnels

Deuxième cadre : Formulation de la compétence

Troisième cadre :
Objets à produire ou à recevoir

Quatrième cadre : Apprentissages

Cinquième cadre : Lexique

Sixième cadre : Contextes qui donnent du sens

Septième cadre : Conseils méthodologiques

Huitième cadre : Bibliographie

1. PREMIER CADRE

Objectifs communicationnels visés au cours des apprentissages et faisant l'objet d'une évaluation.

Par exemple, pour la lecture littéraire (fiche 3-3^e degré), seule l'aptitude à lire est mentionnée puisque les activités d'écriture, d'écoute et de parole suggérées sur la fiche le sont à titre de médiation, pour traduire l'interprétation ; ainsi, il ne s'agit pas d'évaluer la réussite de la création d'une quatrième de couverture ou de l'invention d'une correspondance entre personnages d'une œuvre, mais plutôt d'évaluer la pertinence des choix (caractéristiques éditoriales, formulation succincte d'une appréciation de l'œuvre, extraits significatifs...) ou la justesse de l'analyse des personnages qui traduisent l'efficacité de la lecture.

2. DEUXIEME CADRE

Formulation de la compétence à certifier en termes de produit évaluable.

Trois éléments interviennent dans cette formulation et font l'objet d'une explicitation dans les trois cadres suivants :

- / la contextualisation (cf. cadre 5)
- / l'objet de la communication (cf. cadre 3)
- / les apprentissages (cf. cadre 4)

3. TROISIEME CADRE

L'objet à produire ou à recevoir. Il renvoie le plus souvent à des « textes » fonctionnant dans les pratiques sociales. Les listes figurant dans les différents tableaux sont exclusives : elles n'autorisent pas de choix externe à la liste. Le nombre d'objets à produire sur le degré est précisé pour chaque fiche.

4. QUATRIEME CADRE

Les apprentissages qui permettront à l'élève d'exercer la compétence et d'en obtenir la maîtrise ; ils sont classés dans un ordre progressif en repartant de ceux amorcés au deuxième degré (utilisation de l'italique) et en terminant par les apprentissages spécifiques au troisième.

Dans les apprentissages figurent à la fois des savoirs procéduraux (savoir-faire) et des savoirs multiples concernant la langue, l'homme et le monde, la littérature et l'art. Ce sont ces savoirs et savoir-faire que les élèves s'approprient en situation de résolution de problème pour les transformer en connaissances efficaces et transférables. Il va de soi qu'il ne faut pas vérifier que tous les élèves maîtrisent tous ces apprentissages. S'ils sont ainsi détaillés, c'est pour mieux faire percevoir la complexité de la tâche et faciliter l'organisation d'activités de structuration ciblées en relation avec les problèmes rencontrés.

5. CINQUIEME CADRE

Le lexique précise l'acception dans le texte du programme de quelques mots censés appeler une définition, pour des raisons de lisibilité ; ils sont gratifiés d'un astérisque.

6. SIXIEME CADRE

La contextualisation exprimée par les mots « dans une situation-problème significative » est précisée, dans ce dernier cadre, par la mention des interlocuteurs, du genre du produit, de son intention de communication. Elle suggère une situation susceptible de donner du sens à l'apprentissage et de favoriser l'implication de l'élève (finalités sociales, insertion dans un cadre motivant, questions-problèmes qui interpellent l'élève).

Les contextes présentés sur les fiches sont donc suggérés aux professeurs à titre d'exemples pour illustrer la mise en situation requise comme point de départ de la séquence ; ils n'excluent pas la créativité et l'inventivité de chaque classe.

7. SEPTIEME CADRE

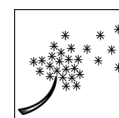
Chaque fiche propose des conseils méthodologiques spécifiques qui s'y appliquent concrètement ; ils viennent compléter les principes méthodologiques de l'introduction et précisent la construction des apprentissages au cours d'une année.



p. 116

8. HUITIEME CADRE

La bibliographie propose une sélection très ciblée concernant certains concepts qui sont particulièrement bien illustrés dans des ouvrages théoriques ou pédagogiques ; le but n'est pas d'être exhaustif.



p. 29

3. Articulation avec le référentiel "Compétences terminales et savoirs communs".

Le référentiel recense des compétences d'intégration interdisciplinaires. Les programmes de français des deuxième et troisième degrés prétendent rencontrer largement certains des objectifs mentionnés. La précision de ceux-ci figure ci-après.



p. 180

Le référentiel accorde une importance toute particulière au fait d'ouvrir les élèves à la diversité des modes d'expression artistique, de nourrir et d'éveiller leur sensibilité tout en laissant s'exprimer leur imagination dans des pratiques créatives (point 1.2). Ce souci est à l'origine des fiches 1 et 3 du 2^{ème} degré ainsi que des fiches 2 et 3 du 3^{ème} degré.

Le texte légal souligne également qu'il est essentiel de développer l'esprit critique des élèves en les amenant à rechercher et à traiter l'information en multipliant les sources. Même si cette démarche traverse, plus généralement, nombre de fiches, elle est, néanmoins, l'objet d'une fiche à part entière au troisième degré (la fiche 4).

Jongler avec différents langages et pouvoir passer de l'un à l'autre, comme cela l'est exigé au point 1.3.2, est exercé dans les fiches 1, 2 et 3 du deuxième degré ainsi que dans la fiche 3 du troisième degré.

Une attention toute spéciale a été accordée aux compétences de communication, très présentes dans le référentiel (point 1.3.3). L'écoute attentive de l'autre dans un souci de coopération, le recours au débat et à la négociation sont des apprentissages explicitement exigés dans les fiches 1 et 2 du deuxième degré et les fiches 1, 2 et 3 du troisième degré. Si l'on souhaite développer la "consommation responsable" chez l'élève (point 3.3), il importe de le forger à analyser et comprendre des messages publicitaires. Aussi le programme est-il soucieux de renseigner ces messages comme objets d'apprentissage (fiche 3 au deuxième degré) au même titre que la page Web à dominante persuasive, ou encore le document de promotion. Tous ont en commun de recourir à de nombreuses stratégies persuasives que l'élève doit apprendre à dépister. Enfin, l'accès à la citoyenneté responsable peut être facilité par des démarches réflexives sur le texte de loi (règlements divers, chartes...). Cet objectif est rencontré par la fiche 4 du deuxième degré professionnel et les liens intéressants qu'on peut construire entre cette fiche et l'entraînement au débat régulé.

D'autres aspects du référentiel se retrouvent dans beaucoup de fiches, notamment le souci permanent de développer le bagage lexical des élèves (y compris le vocabulaire spécialisé).



p. 87

En ce qui concerne les grandes périodes conventionnelles de l'histoire (point 1.1.1), le choix a été fait de les aborder plutôt au troisième degré dans le cours de sciences humaines. Toutefois, le cours de français offre de multiples occasions de recourir à des outils qui structurent aussi ces savoirs (ligne du temps, tableau synoptique, anthologie...). En ce qui concerne le prescrit d'ouverture à la diversité culturelle, on veillera à aller à la rencontre de littératures étrangères qui brassent une diversité d'idées, de croyances et de valeurs propice au dialogue et à la tolérance.

Principes méthodologiques



p. 97

La séquence

DEFINITION

La séquence est une suite coordonnée d'activités centrée sur l'apprentissage d'une compétence.

Elle s'intègre dans un ensemble plus large qu'elle contribue à construire : le parcours.

PRINCIPES DE CONSTRUCTION

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

/ La pratique

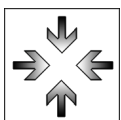
La mise en situation renvoie à la formulation "dans une situation-problème significative" illustrée par des contextes qui donnent du sens.

La mise en situation peut être une tâche précise ou une question-problème construite par le professeur ou rencontrée par les élèves. En effet, il n'est pas toujours nécessaire pour le professeur de construire des situations qui pourraient parfois sembler artificielles aux élèves. Leurs questionnements, leurs difficultés ou les multiples faits de la vie scolaire offrent bien des occasions qui, loin de parasiter le travail scolaire, peuvent lui donner du sens.

La mise en situation est essentielle parce qu'elle installe les élèves au cœur même du processus d'apprentissage. Apprendre ce n'est pas faire ce que l'on sait déjà faire ou refaire à l'identique. La "situation-problème" doit permettre à l'élève de prendre conscience de l'insuffisance ou de l'inadéquation de son savoir en le confrontant à un obstacle qu'il ne peut franchir, à une question à laquelle il ne peut répondre, à une tâche qu'il ne peut réaliser sans un accroissement ou réajustement de ses connaissances.



p. 18



p. 178

Ce faisant, elle est motivante ("situation...significative") pour l'élève puisqu'il ne s'agit pas seulement d'apprendre pour apprendre.

Elle est particulièrement fructueuse en début de parcours pour lui donner signification et direction.

La production qui est demandée par la mise en situation est une première tentative de résolution de la question ou de la tâche. Elle peut, à la différence de la production finale, être réalisée de manière simplifiée ou partielle.

/ L'analyse

Ce point de départ détermine en partie la suite, dans la mesure où les difficultés que fait apparaître cette première tentative sont travaillées une à une, dans des *ateliers de structuration* ; ces derniers permettent aux élèves de prendre conscience des diverses dimensions de l'activité, de les observer, de les analyser et de les exercer. Il va presque sans dire ici que chaque élève ne rencontre pas nécessairement les mêmes obstacles et ne mobilise pas absolument les mêmes ressources pour résoudre ses difficultés ; une attention aux modes d'apprentissage particuliers s'impose donc à ce stade.

Il convient d'articuler systématiquement les ateliers de structuration à la production initiale pour éviter de confier à l'élève le soin d'établir seul les ponts et les transferts entre la production à réussir et les outils d'apprentissage qui lui sont fournis. Néanmoins, il est judicieux de ne pas limiter tous les apprentissages à la seule réalisation de la production, aux seuls savoir-faire techniques et de prévoir des moments de structuration indépendants, des moments où l'on réfléchit, par exemple, sur la langue, sur la culture pour elles-mêmes.

/ Le réinvestissement

Les ateliers de structuration débouchent sur une *production finale* qui est le véritable lieu d'intégration des savoirs construits et exercés. C'est l'"objet à produire" (cadre 3 de chaque fiche) et à évaluer (cf. supra).

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



p. 142

Le parcours

DEFINITION

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

Si l'ordre de présentation du programme peut induire un mode d'organisation successif, c'est-à-dire la construction de séquences au fil des fiches du programme, il n'est pas envisageable de traiter les apprentissages réalisés au sein de chaque fiche comme des ensembles clos, indépendants les uns des autres. Quel lien un élève peut-il faire entre la lecture interprétative d'une nouvelle, l'écriture d'un poème, la participation à un débat, l'analyse d'une création cinématographique...

si la continuité et la complémentarité des apprentissages à l'œuvre dans ces séquences ne sont pas mises en évidence ?

PRINCIPES DE CONSTRUCTION

Plusieurs modes d'articulation peuvent être privilégiés :



p. 18

- / au départ d'un projet de classe ou d'école (participation à un concours d'écriture, réalisation d'une exposition, invitation d'un écrivain ou d'un libraire en classe...);
- / dans le cadre d'une compétence, en rapport avec des questions qui s'élaborent progressivement au fur et à mesure des apprentissages mis en place pour résoudre la situation-problème de départ .

Enseigner en classe hétérogène

La diversité des élèves, de leurs compétences et de leurs attentes peut être source de problèmes dans les classes. Il conviendra à chaque professeur de trouver un point d'équilibre entre l'exigence d'égalité, celle d'efficacité et les possibilités de chacun. Dans une classe hétérogène, autant d'élèves, autant de systèmes de représentations, d'explications du monde qu'il s'agit de faire évoluer et d'enrichir. En proposant la réalisation de tâches complexes intégrées dans des projets, on ouvre des possibilités de personnalisation des trajets d'apprentissage. On veillera toujours à aider les élèves à prendre conscience de leurs démarches avant et pendant la réalisation de leur travail, à se construire une représentation claire du produit attendu. L'enjeu est bien de les amener à toujours plus d'autonomie.



p. 92

Mobiliser l'activité d'une classe hétérogène nécessite un lieu stable, investi par le groupe où des consignes, des travaux peuvent s'afficher. Des adolescents dispersés ont besoin de s'appuyer sur leur lieu de travail et d'étude. Quant aux professeurs, leur travail sera facilité, par exemple, par un emploi du temps plus souple, la prise en charge de la même classe pendant deux ans, les projets menés en interdisciplinarité, la coordination et la cohérence des stratégies et des consignes, la collaboration entre collègues d'une même discipline.

Accéder à la culture littéraire.



p. 189

Le référentiel « Compétences terminales et savoirs communs » précise qu'il faut permettre aux élèves d'« accéder à la création littéraire d'hier et d'aujourd'hui ». On sera donc attentif à aborder régulièrement les textes littéraires de différentes manières : comme objets de lecture interprétative (cf. fiche 3, 3^e degré), comme ferments de la créativité et ressorts de l'imaginaire (cf. fiche 1, 2^e degré; fiche 2, 3^e degré), comme adjuvants de l'enseignement de la langue en raison de leurs qualités pour alimenter l'exercice des compétences (cf. les autres fiches). Il convient aussi d'aborder le concept de littérature, d'une part, en construisant, avec les élèves, des repères qui permettront d'en saisir l'évolution, d'autre part, en l'abordant de différents points de vue pour en illustrer le caractère complexe et relatif.

En matière d'enseignement de la littérature, on a parfois négligé la participation des élèves au sens à construire. Or « la culture n'existe pas quelque part comme une entité abstraite et immuable au-dessus des êtres humains, mais selon des appropriations diversifiées qui ne sont pas sans lien avec les questions, les préoccupations et les attentes de sens de l'élève, de même qu'avec les préalables du milieu et les pratiques sociales de référence »¹. En conséquence, pour que les élèves donnent un sens aux savoirs culturels, il faut prendre en compte leurs besoins comme leurs motivations, leurs références comme leurs représentations. Partant de là, il s'agit alors de les doter des outils (règles, normes, codes, objets, principes, valeurs...) qui leur permettront de construire leur compréhension du monde culturel. Or « cette compréhension ne loge ni du côté de l'objet ni de celui du sujet, mais dans cet entre-deux où le dialogue se noue. Dans cette rencontre avec la culture, l'être humain est le partenaire d'un dialogue où l'un et l'autre se transforment. »²

¹ SIMARD D, *L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement ?* in *Vie pédagogique* 118, février-mars 2001.

² SIMARD D, *op.cit.*

L'évaluation des compétences

Le programme définit, par degré, des compétences devant faire l'objet d'une évaluation.

Cette évaluation peut avoir une valeur tantôt certificative, tantôt formative.

/ L'évaluation à valeur certificative.

C'est une démarche qui consiste à rendre compte des résultats de l'apprentissage et à mesurer son degré de réussite ou d'échec. Elle porte sur *l'intégration* des apprentissages telle qu'elle se manifeste dans les *productions* des élèves au terme des séquences ou des parcours, éventuellement, dans le cadre d'une session d'examens.

Elle permet de poser un regard rétrospectif en vérifiant la maîtrise des compétences visées. Elle aide à asseoir le jugement certificatif de fin d'année ou de degré.

Le programme précise, pour le degré et pour chaque fiche, le nombre et le type de productions devant faire l'objet d'une évaluation à valeur certificative (cadre des objets). Ceux-ci constituent le prescrit minimal. Il revient aux équipes de professeurs de déterminer, en coordination, la répartition des objets sur les deux années du degré.

/ L'évaluation à valeur formative

C'est une démarche qui a pour but d'améliorer les processus d'apprentissage et d'enseignement. Elle doit porter aussi bien sur des savoirs, des savoir-faire particuliers ou isolés que sur une somme de savoirs et de savoir-faire intégrés. Il importe que les élèves soient régulièrement entraînés à intégrer les apprentissages dans des productions globales et complexes. L'évaluation à valeur formative permet de poser un regard prospectif. Fondée sur une analyse et une interprétation des démarches d'apprentissage et des performances des élèves, elle aide l'élève à apprendre et le professeur à ajuster son enseignement. Elle permet de prendre des décisions d'ordre pédagogique. Elle s'exerce tout au long de l'apprentissage, le régulant sans cesse grâce à une meilleure articulation entre la prise d'informations et le réajustement.



pp.10,26

PRINCIPES DE FONCTIONNEMENT

Du point de vue du professeur, l'évaluation suppose anticipation, cohérence et transparence.

Lors de la préparation des séquences d'apprentissage,

- / il importe d'avoir toujours à l'esprit l'objectif final : quels sont les savoirs et les savoir-faire dont on vérifiera la maîtrise, à travers quelle production finale?
- / il convient de sélectionner les activités proposées aux élèves : permettent-elles l'exercice des compétences visées ?
- / il est nécessaire de formuler les critères de réussite : ces critères sont-ils explicites et compréhensibles pour les élèves ?

Du point de vue de l'élève, il doit se sentir impliqué dans toutes les étapes du processus d'évaluation,

- / en prenant conscience des progrès qu'il a effectués et de ceux qu'il doit encore réaliser en cours d'apprentissage ;
- / en émettant un jugement personnel sur les tâches accomplies (autoévaluation) ;
- / en prenant part à la décision (négociation, coévaluation).

Si les élèves n'aiment pas toujours travailler, ils aiment tous réussir !

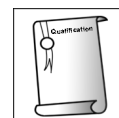
Il n'y a pas d'apprentissage réussi sans un minimum de confiance en ses possibilités de réussir, pas de confiance en soi sans attente positive des autres. Il convient donc de lier étroitement l'évaluation aux apprentissages, de rendre visibles les progrès et de construire ce « regard positif ». La réalisation d'un portfolio³ par l'élève peut être un outil intéressant à cet égard. L'élève y intégrera des productions dont il est fier ou satisfait, des traces d'apprentissages en cours (réflexions, brouillons...) qui témoignent de sa progression dans une tâche. De la sorte, le portfolio constitue, pour l'élève, une mémoire, un instrument d'autoévaluation et un outil de dialogue avec l'enseignant ; pour le professeur, ce document peut servir de support à des entretiens individuels au cours desquels il aidera l'élève à réfléchir sur ses propres pratiques et ses processus d'apprentissage, ses méthodes de travail. Ainsi sera-t-il plus aisé de guider chaque élève efficacement, de lui fixer, de manière personnelle, de nouveaux objectifs adaptés à ses besoins et aux exigences finales.

³ Pour en savoir plus sur le portfolio, on consultera GOUPIL G, *Portfolio et dossiers d'apprentissage*, Montréal, Chenelière, 1998 ou BELAIR L.M, *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris, ESF, 1999.



p. 27

Le programme en contexte multiculturel et multilingue



p. 189

Les lignes de force et les compétences visées par le présent programme s'adressent aux différents publics des humanités professionnelles. Dès lors un certain nombre d'adaptations et de choix (stratégiques) se justifieront sans doute pleinement du fait de la spécificité des élèves en contexte multiculturel et multilingue. Il est devenu désormais indispensable de prendre en compte certaines formes d'acculturation : statut de la langue à l'école, en famille, dans le quartier, rapports à l'institution, au travail scolaire et au savoir.

Le rapport au savoir

Le sentiment d'étrangeté culturelle ou linguistique n'est pas réservé aux jeunes issus de l'immigration ou aux allophones. Bien des élèves de milieux populaires peuvent se sentir en « terre étrangère » dans l'école qui véhicule des valeurs, des comportements et surtout un rapport au savoir⁴ différent de celui valorisé dans le milieu d'origine. L'école, trop souvent, compte implicitement sur du déjà-là, sur un rapport au savoir qui n'existe pas encore. Pour bien des jeunes en difficulté à l'école, le savoir ne fait sens qu'en référence à la note, au diplôme, à l'accès à un travail et donc à « une vie normale ». Peu nombreux sont ceux qui accordent un sens à un savoir déconnecté de son utilité professionnelle (« la poésie, c'est pour les futurs poètes professionnels ») et voient le réinvestissement possible des savoirs scolaires dans la compréhension de soi et du monde. Si ces élèves ont besoin de *contextes qui donnent du sens*, il va sans dire que les situations et les objets moins directement « fonctionnels ou utiles » ne feront pas toujours sens a priori. Loin d'y renoncer, tout l'enjeu sera, pour le professeur, de les rendre progressivement significatifs. Le recours à la méthodologie de la *situation-problème* comprise en termes d'obstacles à surmonter, de questionnement à résoudre risque de bousculer certaines représentations de l'apprentissage scolaire. Pour certains élèves, en effet, c'est le professeur qui doit être actif dans l'acte d'apprentissage et non l'élève qui, selon eux, doit se contenter d'écouter et de répéter. Certains élèves vont n'accepter de faire quelque chose que s'il n'y a pas de risques, que s'ils sont sûrs de réussir, que s'ils savent déjà le faire... L'enjeu sera alors de faire découvrir qu'on peut apprendre en faisant ce qu'on ne sait pas encore faire, qu'on peut entrer progressivement dans le savoir.

⁴ Lire : *Le rapport au savoir en milieu populaire* de B. CHARLOT, *Anthropos*, Paris, 1999 ou encore l'article de J. CORNET *Typologie des rapports au savoir in Echec à l'échec* 147, mars 2001

Le rapport à la langue

En contexte multiculturel et multilingue, l'apprentissage des compétences proprement linguistiques semble constituer la difficulté majeure et la priorité du travail de l'enseignant alors que comprendre et maîtriser une langue étrangère, c'est aussi entrer dans la culture de l'Autre : les actes langagiers et les phénomènes linguistiques sont l'expression de rapports au monde et au temps, de structures de pensée proprement culturels. Appartenir à une communauté linguistique et culturelle, c'est partager les inférences communes à la communauté. Bien des

malentendus communicationnels, des exclusions culturelles sont dus à l'ignorance ou à une non-reconnaissance des codes sociaux et culturels des partenaires.

Ceci peut se traduire par des choix et des orientations didactiques spécifiques à l'intérieur même du programme

Dans la communication orale, l'emploi de la connotation et le recours à l'implicite créent, dans une même communauté, des relations de complicité. Le décodage des connotations comme des implicites met en jeu des compétences à exercer, tant à l'oral qu'à l'écrit.

ANTICIPER LES RISQUES DE MALENTENDUS :

Il est sans doute illusoire de prétendre enseigner l'ensemble des situations qui prètent à des malentendus. L'on peut cependant préparer l'élève à prévoir ceux-ci et à en limiter les risques. Notamment, en l'invitant à analyser les composantes de sa propre identité culturelle, à savoir situer socialement une opinion donnée, à savoir mesurer le degré d'exception ou de conformité d'une pratique sociale ou culturelle, à pouvoir repérer des malentendus. A cet égard, il paraît primordial d'attirer l'attention sur les conventions socioculturelles réglant le comportement non verbal et vocal en situation de communication orale.

TRAVAILLER LES CONNOTATIONS, LES ALLUSIONS :

En communication orale et écrite, il convient aussi de familiariser les élèves avec le rôle capital de l'implicite. Inférer le(s) sens d'un texte à partir de ce qu'il ne dit pas explicitement constitue une étape majeure dans l'accession à la culture, qu'elle soit littéraire ou non.

Les allusions qui se rapportent à l'histoire collective, à l'actualité, aux beaux-arts restent souvent lettre morte pour nombre d'élèves ; en particulier les allusions intertextuelles qui ne peuvent se comprendre que par référence à d'autres textes. Dans cette découverte, il importe également d'établir des priorités et de hiérarchiser les difficultés.

TRAVAILLER LES TRAITS D'ESPRIT ET L'IRONIE :

Rendre les élèves sensibles aux mécanismes de l'humour et de l'ironie les aide à saisir les multiples facettes d'une culture à la fois codée et objet de dérision ou même de subversion.

L'ensemble de ces activités vise à faire prendre conscience de la relativité de nos perceptions et à faire découvrir les enjeux et les intentions de nos comportements.



p. 191

Le rapport à la culture

Si une approche interculturelle implique l'acquisition d'une nouvelle langue ou d'une nouvelle culture, ainsi que la compréhension des comportements et des valeurs de la culture d'accueil, elle suppose aussi que la société dite d'accueil soit sensibilisée aux valeurs et attitudes des autres cultures qu'elle abrite.

Les textes littéraires sont les lieux privilégiés de rencontres interculturelles. C'est la raison pour laquelle il est légitime d'introduire, à côté des textes des littératures françaises de France et de Belgique, des textes de la francophonie, des textes de la littérature migrante, des textes qui mettent en jeu l'immigration ou le sentiment d'étrangeté culturelle.

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

Éléments de bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M., Porcher L., *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996.

BOYSON-FRADET D., CHISS J.-L. (DIR.), *Enseigner le français en classes hétérogènes*, Paris, Nathan, 1997.

COLLES L., *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, Coll. Formation continuée, 1994.

DE CARLO M., *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998.

ZAKHARTCHOUK J.-M., *L'enseignant, passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.



p. 86



pp.192,193

Découvrir les ressources expressives de la langue ; exploiter celles-ci en combinant trois approches différentes : se centrer sur soi; se centrer sur autrui; se centrer sur la mise en texte.

L'objectif est moins d'orienter l'élève vers une production finale répondant à des critères génériques précis que de favoriser des attitudes positives et actives face à la lecture, l'écriture, l'écoute et la parole. C'est la raison pour laquelle le cadre des objets à produire a disparu au profit de pratiques variées.

Prescrit minimal pour le degré : huit pratiques rencontrant les quatre objectifs communicationnels.

Des apprentissages pour lire et écrire

S'approprier différentes pratiques de lecture en :

- se centrant sur soi :
 - pratiquer la lecture participative, émotionnelle et identificatoire : lire pour prendre du plaisir, s'émouvoir, imaginer, s'identifier.
 - apprendre à se sentir chez soi dans l'univers du livre : organiser un coin-lecture, un jury littéraire, un kiosque de livres d'occasion; rencontrer un écrivain; retrouver un livre dans une bibliothèque à partir d'indices....
- se centrant sur autrui :
 - s'impliquer dans des animations responsabilisantes¹ : lire à des plus jeunes, produire des conseils de lecture à l'intention d'autres, collaborer à des émissions autour de lecture pour la radio d'école...
 - participer à des échanges sur la lecture : organiser un défi-lecture entre classes; partager avec d'autres le plaisir de lire au cours d'un "mini-apostrophe" ou de discussions; écrire à un auteur ...
- se centrant sur la mise en texte :
 - pratiquer la lecture interprétative² : acquérir une méthode autonome de questionnement; construire des hypothèses, des interrogations face à un texte, notamment grâce à la lecture par dévoilement progressif; se représenter mentalement ce qu'on lit en cartographiant un espace, en dessinant une scène, en fichant un personnage; mettre le texte en relation avec ses connaissances personnelles en répondant, par exemple, à un guide prédictif³ avant la lecture.

S'approprier différentes pratiques d'écriture en :

- se centrant sur soi :
 - pratiquer l'écriture autobiographique⁴ de manières diverses : récits brefs de souvenirs, lettre à soi-même dans dix ans, liste de goûts et de dégoûts, curriculum vitae fabuleux...
 - pratiquer le journal de bord de lecture : forme d'écrit relativement libre dans lequel l'élève rend compte de son rapport à l'objet-livre, à l'histoire et à ses personnages, aux conditions de la lecture, à ses compétences de lecteur...⁵
- se centrant sur autrui :
 - entrer dans le récit en "je" d'un auteur et y insérer une séquence : intégrer une lettre écrite par le narrateur, une page de journal intime, une scène de rencontre, un dialogue avec un personnage...
- se centrant sur la mise en texte : pratiquer des jeux poétiques en utilisant :
 - l'espace de la page et la matérialité des lettres : calligrammes, jeux avec la typographie, associations de mots avec leur graphie...⁶
 - le rythme et les sons : bruiteur un texte, écrire une chanson...
 - les parfums et les goûts : créer des rapprochements inattendus entre des objets en partant des sensations⁷.
 - l'insolite, le décalage et le renversement : créer de fausses définitions, des mots-valises, des néologismes ; déformer des proverbes...

¹ De nombreuses idées d'animations sont proposées dans le livre de Ch. Poslaniec, *Donner le goût de lire*, Paris, Editions du Sorbier, 1990.

² On soulignera la nécessité de choisir des textes et des démarches qui contraignent l'élève à se poser des questions, qui provoquent son désir de trouver la solution, de mener l'enquête en utilisant tous les indices du texte. De nombreuses pistes sont proposées dans l'ouvrage suivant : J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Iedur, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, de Boeck et Larcier, 1996, tome 1.

³ Cet outil a été développé par J. Giasson; il s'agit d'un questionnaire qui amène l'élève à sonder ses représentations, ses connaissances personnelles *avant* toute lecture d'un texte.

Formation commune/Français et Formation humaine/2^e degré/Professionnel – Français/3^e degré/Professionnel

Des apprentissages pour parler et écouter

S'approprier différentes pratiques d'écoute active en :

- se centrant sur soi :
 - pratiquer pour le plaisir, l'écoute d'histoires, de textes poétiques, de chansons et de musiques.
 - se représenter mentalement un univers en imaginant des situations, des atmosphères à partir de bruitages divers, de musiques de films ou de bandes-sons de séquences audiovisuelles; les représenter visuellement (dessins, collages) ou à l'aide de mots.
- se centrant sur autrui :
 - repérer les éléments verbaux et non-verbaux qui favorisent ou perturbent la communication (cfr fiche2)
- se centrant sur la mise en forme :
 - interpréter des variations de la voix : volume, intonation, débit, pauses...
 - interpréter des variations du langage corporel : posture, gestualité, regard, déplacement dans l'espace⁸ ...

S'approprier différentes pratiques de parole en :

- se centrant sur soi :
 - mener des activités de manière à mieux connaître son profil de locuteur et à progresser dans la maîtrise de son profil vocal et corporel
- se centrant sur autrui :
 - pratiquer différents jeux de rôles de manière à devoir s'ajuster à l'interlocuteur (cf fiche2)
- se centrant sur la mise en forme :
 - pratiquer différents jeux dramatiques (mises en voix et en espace de courtes scènes improvisées ou imposées) : mimer une rencontre fortuite, créer un contexte pour un dialogue imposé, jouer une communication qui échoue...
 - lire un texte à haute voix.
 - dire, de mémoire, un texte poétique ou de chanson.

⁴ Il est recommandé de rassembler les productions dans un dossier de manière à conférer à l'élève un réel "statut d'auteur" comme le suggère Ph. Lecarme dans un excellent article *"le dossier Moi"*, Cahiers Pédagogiques n°349, décembre 1996.

⁵ Pour en savoir plus, consulter l'article de S. De Croix, *"Et si l'écriture favorisait la lecture? La pratique du journal de lecture"*. Enjeux, FUNDP.

⁶ Il est amusant de constater l'analogie entre certains mots et la réalité qu'ils désignent : le Z tortillard du LEZARD, le I raide et élancé du PIN, le H de l'échelle... A ce sujet, on peut consulter : Miles L, *Dessiner les lettres*, Usborne, 1996 et Malineau J.H, *Des jeux pour dire, des mots pour jouer*, Paris, Ecole des loisirs, 1975.

⁷ Il est utile de faire appel à la sensibilité des élèves, à leur mémoire et à leur imagination pour trouver des relations inédites . A partir d'un jeu de devinettes, on leur demande, par exemple, d'associer un sentiment à un tissu, à un instrument de musique, à un parfum, à un plat, à une plante... Et cela peut donner : mélancolie, violon de satin; mélancolie, panthère d'opium... Pour plus d'informations, consulter le dossier des Grignoux, CTL, *"Le cercle des poètes disparus"*

⁸ Cet exercice peut se faire à partir de jeux dramatiques mais aussi par le biais de l'observation de photos, peintures et sculptures qui permettent, en plus, de mettre les élèves en contact avec le patrimoine culturel (par exemple : "le Discobole" de Myron, "le Penseur" de Rodin ...)

Des contextes qui donnent du sens

Il ne faut pas nécessairement placer l'élève dans une dynamique de projet. Certaines activités ponctuelles sont tout à fait légitimes.

Participer à des concours consacrés aux adolescents. Beaucoup d'opportunités existent tant dans le cadre de la semaine de la "Fureur de lire" que sur le site <http://www.restode.cfwb.be/francais> (cliquer sur concours d'écriture)⁹.

Au sein de l'école, les élèves prennent en charge l'organisation d'une animation de lectures à destination d'une classe d'élèves plus jeunes. Il s'agit de sélectionner, par exemple à la bibliothèque, des textes adaptés à un projet, à un thème, à une actualité culturelle et d'en préparer consciencieusement la mise en voix.

A l'occasion de la fête de la langue française par exemple, les élèves réalisent un recueil de textes pratiquant des jeux poétiques variés. On peut également réaliser un petit dictionnaire insolite (mots-valises, fausses définitions, néologismes...). Chaque fois que l'occasion se présentera, il sera intéressant de réfléchir aux rapports à la langue et aux normes langagières.

Lors de la semaine de "Fureur de lire" par exemple, les élèves organisent eux-mêmes un kiosque de livres de seconde main en organisant le tri des ouvrages, en préparant le conseil au futur lecteur... On peut également profiter de cette période pour organiser une semaine du livre au cours de laquelle sont programmées différentes activités dont des rencontres avec des écrivains.

Les élèves oralisent le texte d'une nouvelle en intégrant la diversité des voix, des bruitages et, s'il y a lieu, une musique d'accompagnement. Cette adaptation peut être diffusée par la radio d'école ou enregistrée sur cassette sonore de manière à être adressée à un public ciblé (une autre classe, des enfants hospitalisés, une association ou une école pour personnes non-voyantes...).

Conseils méthodologiques

On rappellera que cette fiche a pour objectif principal de susciter l'envie de s'exprimer à partir de langages variés. Mettre l'élève en position de réussir et lui donner un réel statut d' "auteur", c'est se donner une chance d'introduire de nouveaux rapports à la langue. Chaque fois que cela sera possible, on tâchera de soigner le support qui rend compte des pratiques exercées (petit livret sur papier de luxe; ornementation à l'aide de dessins, pictogrammes, lettres calligraphiées; jaquette de cassette...), dimension à laquelle les élèves sont particulièrement sensibles et qui renforce la dimension esthétique de leurs productions. Le traitement de texte avec ses nombreuses possibilités de mise en page est un outil particulièrement intéressant... même si la plume et l'encre donnent de merveilleux résultats calligraphiques. En outre, on veillera à aider les élèves à apporter tout le soin orthographique qu'exige une production écrite qui se donne à voir, ainsi qu'à enrichir leur syntaxe et leur lexique, chaque fois que cela sera possible.

Bibliographie

J.-L Dufays, L.Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1996, tome 1.

Ch. Poslaniec, *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette, 2000.

M. Martin, *Jeux pour écrire*, Paris, Hachette, 1995.

G. Vermeersch, *La petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard, 1996.

Hénil et D. Mégrier, *Techniques théâtrales pour la formation d'adolescents*, Paris, Retz, 1999.

T. Perez et A. Thomas, *Danser les arts*, Nantes, CRDP, 2000.

J.-L Châles, *Impros en scènes. 350 sujets d'improvisation*, Editions de la traverse, 1999.

C.Morrison, *35 exercices d'initiation au théâtre*, Bruxelles, Actes Sud, 2000.

Des jeux de société comme *Carabistouille*, *Mister Bean*, *Taboo*.

⁹ pour l'écriture autobiographique, des expériences fort intéressantes sont relatées sur le site <http://www.anima.be>; on peut également y lire nombre de productions d'élèves.

Dans une situation-problème significative, prendre part à des échanges à deux en soignant la relation; évaluer l'échange comme émetteur et comme récepteur et proposer des pistes d'ajustement propres à en favoriser la réussite.

Des objets à produire à l'oral

Prescrit minimal pour le degré : un genre appartenant à chaque catégorie d'échange

L'échange informel entre pairs (conversation¹⁰).

L'échange formel entre locuteurs revêtant des rôles socioculturels différents (entretien téléphonique, entretien d'embauche, épreuve devant un jury, interview)

Des objets à écouter, à regarder et à lire

L'interview radiophonique

L'interview dans la presse écrite

L'entretien enregistré sur cassette vidéo (disponible dans des centres de formation)

Le talk show¹¹

La conversation entre pairs



p. 118

Des apprentissages pour parler et écouter

- Avoir conscience de son profil personnel (voix, corps) et de l'image qu'on donne de soi.
- Avoir conscience du profil de son interlocuteur.
- Tenir compte de la situation de communication :
 - Les contraintes socioculturelles dans lesquelles l'échange est réalisé (âge, statut et identité culturelle des interlocuteurs, lieu et moment de l'échange)
 - L'intention de parole (nouer le contact, informer, faire une demande, argumenter, témoigner...) et d'écoute (entrer en relation, s'informer...)
 - Les aspects spécifiques de la grammaire de l'oral
- Anticiper et planifier l'échange :
 - S'informer sur le thème
 - Préparer des questions de différents types
 - Choisir un registre de langue approprié
 - Préparer des supports écrits pour guider l'échange (fiches, questions, mots-clés...)
- Soigner la relation interpersonnelle :
 - Respecter les conditions d'écoute active : silence, attention, décentration
 - Respecter les rôles socioculturels (place liée au statut social et au rapport hiérarchique)
 - Gérer les tours et temps de parole : reconnaître les indices d'alternance des tours et respecter les rôles conventionnels liés au genre (entretien et interview : l'intervieweur a la maîtrise du questionnement et l'interviewé celle du contenu informationnel)
 - Utiliser des procédés de courtoisie : ménager la face, respecter le territoire, modaliser* le propos, réparer ce qui a pu être perçu comme une offense...
- Produire des signes (physiques et langagiers) qui favorisent l'écoute et la parole
- Evaluer comme émetteur et comme récepteur le degré de réussite de l'échange et proposer des pistes d'ajustement

¹⁰ Depuis quelques années, la linguistique reconnaît la conversation comme un genre oral à part entière. En effet, la conversation est un objet oral bien plus complexe qu'il n'y paraît; elle mobilise un ensemble de règles qui guident, souvent inconsciemment, le comportement des locuteurs et n'apparaissent à la conscience qu'à la faveur de quelque "raté" ou échec de communication. Certaines de ces règles peuvent être l'objet d'un apprentissage systématique.

Lexique

L'Interview : genre journalistique consistant à faire parler une personne "experte" sur un problème ou une question dans le but de communiquer des informations à un public présent physiquement ou non.

La face : c'est la bonne image de soi que l'on veut donner aux autres dans les échanges. Par exemple, l'interruption impromptue ou le tutoiement inopiné peuvent être perçus par l'interlocuteur comme une menace de sa face.

Le territoire : c'est le concept qui appréhende la façon dont l'homme utilise l'espace et le temps dans la communication pour construire une certaine distance entre lui et les autres : territoire spatial (ma "bulle", ma chambre, mon bureau...), territoire temporel (horaire privé, temps de parole dans un échange...), le corps et ses "prolongements" (mes vêtements, mon sac, mes poches...). Le territoire est tributaire de conventions sociales et culturelles intégrées souvent inconsciemment par l'individu.

Modaliser : atténuer ou renforcer le propos par différents procédés linguistiques (par exemple: emphase, interrogation, mode conditionnel, inversion...)

Des contextes qui donnent du sens

Les élèves observent quelques situations d'échanges peu fructueux empruntés aux médias. Ils analysent les éléments qui dysfonctionnent et proposent des pistes d'ajustements qu'ils peuvent, éventuellement, mettre en pratique en rejouant l'échange observé de manière à le faire réussir. Le même type d'exercice peut être réalisé à partir de situations scolaires que les élèves vivent (différend entre pairs, négociation de charges en classe, demande à un professeur d'explicitation d'une note...).

Dans le cadre de la rencontre avec un écrivain (cf. fiche 1), les élèves préparent l'interview en multipliant les approches possibles : relater des expériences de lecture, s'informer sur le métier, s'informer sur l'auteur lui-même et ses œuvres... Cette rencontre est filmée et analysée par la suite.

Pour mettre en place une action ou résoudre un problème à l'école, les élèves préparent les différentes démarches orales (entretiens téléphoniques, relations d'expériences, interviews d'élèves et de professeurs...) qu'ils devront assumer entre pairs et vis-à-vis d'interlocuteurs adultes extérieurs à la classe (direction, édiles communaux, responsables d'associations...).

Conseils méthodologiques

Cette fiche a pour objectif principal d'amener les élèves à construire des échanges dans des conditions d'écoute et de respect mutuels. La levée des inhibitions et la recherche d'un climat de coopération seront facilitées par le recours au jeu et à des activités expressives variées (cf. fiche 1) sollicitant l'imagination et le désir d'expression et permettant aussi la rencontre des normes avec lesquelles on peut jouer mais qu'on ne peut pas refuser.

Pour pouvoir évaluer l'apprentissage de l'oral et donc permettre aux élèves de progresser, une méthodologie rigoureuse s'impose : l'analyse préalable de documents illustrant des situations proches de celles qui seront travaillées en classe pour familiariser les élèves avec des critères d'observation de l'oralité; l'élaboration avec les élèves de grilles d'observation utilisant un vocabulaire technique et neutre pour éviter des jugements "psychologisants", impressionnistes ou de valeur sur les personnes (cf. les grilles proposées dans *Circuits futés. Guide méthodologique français 2^{ème} degré*, Fesec-Licap, 1998, pp.42-43); le recours prudent et consenti à l'enregistrement sonore ou vidéo pour faciliter l'observation différée.

Bibliographie

Charmeux E, *Ap-prendre la parole*, Toulouse, Sedrap, 1996.

Dolz J., Schneuwly B., *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 1998.

Circuits Futés, Bruxelles, Fesec-Licap, 1998.

Français 1^{er} degré, fascicules méthodologiques accompagnés d'une cassette vidéo sur l'interview, Bruxelles, 2001.

Hinglais S, Liberman M, *Pièces et dialogues pour jouer la langue française*, Paris, Retz, 1999.

C. Kerbrat-Orecchioni, *La conversation*, Paris, Seuil, 1996 (collection "Memo").

¹¹ Certaines émissions médiatiques comme celles de J.-L. Delarue ("Ça se discute" ou "Jour après jour" sur la 2, M. Cédric "Dites-moi" sur la RTBF ou "Tête à tête" de M. Cornil sur la Première) sont des supports très intéressants pour la construction de la relation interpersonnelle ainsi que pour les modes de questionnement.

Dans une situation-problème significative, observer un document qui utilise plusieurs langages (visuel, sonore, écrit) ; analyser les effets produits par l'action des langages utilisés et faire part de son interprétation par divers moyens d'expression.

Des objets "à lire"

Prescrit minimal pour le degré :

- 1 objet du langage visuel-écrit,
- 1 objet du langage audiovisuel,
- 1 objet au choix dans les autres langages

Le langage visuel-écrit : la photo, la bande dessinée, l'affiche (publicitaire, politique, de cinéma), la peinture, l'image de synthèse, le document de promotion, le logo, l'emballage de produit (formes, volumes, étiquette).

Le langage sonore (voix, musique, bruitages) : la publicité radiophonique.

Le langage audiovisuel : la séquence de J.T. ou de documentaire, la série télévisée, le talk-show, la séquence publicitaire ou autre séquence à dominante persuasive (communication d'intérêt général, gouvernementale, spot électoral, bande-annonce), le générique initial.

Le langage multimédia : le CD-rom, la page Web à dominante persuasive, le jeu vidéo.

Des médiations de la "lecture" au choix

La fiche de présentation pour la médiathèque

La réécriture de la jaquette d'une cassette vidéo, d'un jeu vidéo, d'un CD-rom

L'entretien ou la discussion de groupe

La bande-annonce d'un document audiovisuel

L'affiche, la photo persuasive, le spot publicitaire pour promouvoir une activité, un comportement

Des apprentissages pour lire et écouter

- Porter sur le document une appréciation personnelle en utilisant des critères diversifiés*.
- Construire activement des significations en observant et reliant des indices, en mobilisant des ressources variées :
 - Repérer des informations explicites; construire des hypothèses, des inférences
 - Distinguer le réel du virtuel
 - Reconnaître des scénarios communs tirés de la vie quotidienne, des stéréotypes*, des valeurs, des symboles
 - Repérer des caractéristiques des langages qui produisent des effets de sens et/ou orientent le point de vue (paramètres * liés aux langages visuel, sonore et écrit)
 - Repérer des rapports (redondance, opposition, complémentarité) entre les éléments visuels, sonores, écrits
 - Insérer un document dans son contexte de production et de diffusion (contexte spatio-temporel, techniques de pré-construction, modes de montage, circuit de diffusion, démarches de promotion)
- Identifier les lieux du document qui posent des problèmes de compréhension et qui ouvrent à l'interprétation.
- Prendre conscience de sa manière de "lire" un document qui utilise plusieurs langages et la réajuster si nécessaire : contexte spatio-temporel, support, projet, "mode de lecture" (en consultant préalablement ou non une source d'informations pour orienter le choix, lecture intégrale, lecture sélective, lecture avec des retours en arrière, des pauses sur image, lecture à partir de liens hypertextes...).



Lexique

Critères d'appréciation diversifiés : caractéristiques qui peuvent être prises en compte pour fonder un avis ; par exemple : intérêt / désintérêt pour le thème ou le genre, lisibilité / complexité, originalité / conformité, tension émotionnelle / absence de tension émotionnelle, participation affective / distanciation affective, tension dramatique / absence de tension dramatique, redondance ou complémentarité des langages utilisés, fiabilité / non fiabilité de l'information et des sources, richesse / pauvreté de l'interactivité et des liens, adhésion / non adhésion sur le plan moral, idéologique, esthétique...

Stéréotypes : structures relativement fréquentes et figées ayant trait à la langue (expressions, proverbes...), aux idées (opinions communes, idées reçues...), aux genres (personnages, décors, actions...). L'émetteur dispose de deux modes de traitement du stéréotype : adhésion ou, au contraire, distanciation. Dans ce dernier cas, il présente le stéréotype comme un déjà-dit dont il n'est pas dupe et avec lequel il joue.

Paramètres liés au langage visuel : cadrage et échelle des plans, angle de prise de vue, champ/hors-champ, composition, couleurs, lumière, éclairage, montage, image originale/retraitée, image virtuelle/réelle, mouvements de caméra...

Paramètres liés au langage sonore : les bruits, la musique, la distinction son off/on, synchrone/post-synchrone; la voix et ses caractéristiques (volume, intonation, débit, pauses, accent...)

Paramètres liés au langage écrit : les caractéristiques physiques (typographie, styles, couleurs, espaces, animations...), et linguistiques de l'écrit télévisuel, radiophonique ou multimédiatique.

Des contextes qui donnent du sens

Les élèves rédigent et disent le texte doublant une séquence muette de J.T. sur un sujet d'actualité. En fonction du contenu et des contraintes (durée, contenu des différents plans, locuteurs présents, politique rédactionnelle...) de la séquence, les élèves récrivent, en groupes, le texte accompagnant les images. Pour ce faire, ils peuvent s'aider d'articles de presse, de dépêches d'agences, par exemple. Ils enregistrent ce texte après s'être exercés à le dire en synchronisation avec les images. Ensuite, on peut organiser une discussion de groupe pour comparer les bandes-son produites à l'originale.

Cet exercice de doublage peut se faire à partir d'une publicité pour laquelle il faudra choisir un autre support sonore (musique, bruitages).

Après une visite d'exposition (de peintures ou de photos) ou de musée, les élèves se concertent pour choisir, de commun accord, l'œuvre qui sera la plus pertinente afin de réaliser l'affiche de promotion de l'exposition ou du musée.

Après avoir visionné, analysé et apprécié un document audiovisuel, les élèves, répartis en groupes, réalisent une bande-annonce de celui-ci destinée à la vidéothèque de l'école, par exemple. Pour ce faire, ils sélectionnent un ensemble d'extraits significatifs qu'ils enregistreront selon un ordre préalablement défini.

La classe veut promouvoir un comportement ou une activité. A cette fin, les élèves observent les effets produits par divers médias de promotion (affiche, planche BD, spot publicitaire...). Ils sélectionnent une technique qui convient à leur campagne et s'adapte au contexte (public-cible, contraintes spatio-temporelles, contraintes financières, émotions recherchées...).

Les élèves réalisent la jaquette d'un cédérom consacré à un peintre. Le même exercice peut se faire à partir d'un jeu vidéo dont les élèves doivent percevoir l'objectif et la logique, les atouts et les inconvénients.

Conseils méthodologiques

Si la compétence visée ici et le contexte de l'école (nombre d'élèves, matériel et temps disponibles...) font que l'on privilégie les démarches de "lecture", des activités de production sont proposées dans les médiations et dans les contextes. En effet, produire des messages qui utilisent plusieurs langages s'avère particulièrement fructueux pour l'apprentissage et permet de saisir rapidement les spécificités de ces différents langages.

Quand les médias sont utilisés comme supports d'apprentissage d'autres compétences (recherche documentaire, enregistrement de prestations orales...), on veillera toujours à prendre en compte des aspects formels du document afin de ne pas réduire ce dernier à un simple contenu et de susciter, chez l'élève, des réflexes de mise à distance critique du document médiatisé.

Le multimédia (CD-rom, page Web) intègre les médias traditionnels (image fixe, image animée, son...). Toutefois, s'y ajoute un langage propre fait d'hypertexte, d'interactivité, d'arborescence, de navigation. Le professeur qui le souhaite peut initier ses élèves à ces nouvelles technologies qui posent les questions de la fiabilité et de la surabondance de l'information avec davantage d'acuité. Ainsi le cours de français contribuera-t-il à une appréciation critique de ces nouveaux moyens d'information et de communication.

Centre de ressources et bibliographie

Media Animation, centre de ressources en éducation aux médias et au multimédia de l'enseignement libre. Informations, formations, publications, Av. Rogier, 32-1030 Bruxelles. Tél. 02/242.57.93 Télécopie 02/245.82.80 Courriel : info@media-animation.be Site Web : www.media-animation.be

Médiathèque de la Communauté française de Belgique, www.lamediatheque.be : réseau de prêt, répertoires divers et outils d'éducation aux médias (*Guide pour l'éducation aux médias audiovisuels*, 1990 ; ...)

Commission Français et Informatique de la FESec <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo> : recensement périodique des sites susceptibles d'intéresser le professeur de français, nombreux liens vers ces sites, publications

Le français & les nouvelles technologies » <http://www.restode.cfwb.be/francais/index.htm>

Collectif, *MédiAuteur, tout savoir sur la télé*, Média Animation, Bruxelles, 5e édition, 1999

Desimoni Cl. et P. Verniers P., *J'aime la télé*, Média Animation et LEP, 1994 (ouvrage accompagné de 13 émissions télévisées disponibles à la médiathèque).

Collectif, *Complètement télé*, Média Animation et LEP, 1997 (ouvrage accompagné de 14 émissions télévisées disponibles à la médiathèque).

Collectif, *Télé-actifs Propositions d'activités*, Média Animation et LEP, 1997, (Cahier pédagogique avec exercices, également disponible en Cd-rom, complétant la démarche des deux ouvrages précédents et des émissions télévisées les accompagnant).

Fozza J.-Cl. et al. *Petite fabrique de l'image, Parcours théorique & thématique 180 exercices*, Magnard, Paris, 1990.

Cinécole, *Caméra en coulisses et Lire un film par le cinéma belge*, 1998 (cahiers pédagogiques accompagnés de cassettes vidéos).

"Le multimédia. Quels enjeux?" in *Cahiers du SeGeC*, Bruxelles, n°11, janvier 2000.

Collectif, *Lire le fantastique Cinéma, télévision, littérature, multimédia* ; Media Animation, 1997.

Collectif, *Du tableau à la toile. Découverte du multimédia pédagogique*, Media Animation, 1998.

Collectif, *Carnets de la formation multimédia*, CeFIS et Media Animation, 1999 (Un outil assez complet qui propose notamment des grilles d'analyse des sites Web ou des Cd.Rom).

Cadet C, Charles, R. Galus J.-L., *La communication par l'image*, Paris, Nathan, 2001 ("Repères pratiques")

Gervereau L, *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, La découverte, 2000.

Folioscope, centre de ressources, Avenue de Stalingrad, 52, 1000 Bruxelles

Dans une situation-problème, lire et/ou écouter un texte "technique"*; faire part de sa compréhension en agissant de manière appropriée, en explicitant sa manière de procéder, en trouvant les éléments qui permettent de répondre à une question pratique; reformuler le contenu à l'aide d'un schéma explicatif, de pictogrammes, d'un enchaînement de consignes.

Des objets à lire ou à écouter

Prescrit minimal pour le degré : trois genres dont le schéma

La notice d'emploi (notice médicamenteuse; mode d'emploi de matériel, de produit de consommation)

La consigne (de fonctionnement, de comportement, d'exercice scolaire)

Le document administratif (bon de commande, certificat de garantie, déclaration d'accident, document bancaire, contrat de travail pour jobiste)

Le schéma (croquis de fonctionnement, graphique, organigramme, représentation figurative)

Le guide (guides de voyage; dépliants de présentation)

Les règlement et code (codes de sécurité, d'hygiène et de savoir-être professionnel; déclarations et chartes de droits; règlements d'ordre intérieur, d'utilisation de matériel ou de jeux)

Des objets à écrire

Prescrit minimal pour le degré : deux genres au choix

La consigne

Le schéma

Les règlement et code



pp.117,124

Des apprentissages pour lire et écouter

- Orienter sa lecture en fonction du projet de lecture et du genre de texte
 - Percevoir l'intention et le sens global du message
- Repérer la structure du message (injonctive, explicative, narrative, descriptive)
- Faire des liens entre les informations
 - Détecter la progression de l'information
 - Sélectionner les informations essentielles
- Réfléchir sur les effets sémantiques générés par des variations syntaxiques (négation, emphase, inversion, modes et temps...)
- Maîtriser un lexique clair, précis et sans équivoque ainsi qu'un vocabulaire spécialisé
- Comprendre des pictogrammes, des symboles

Des apprentissages pour lire le schéma

- Lire de manière tabulaire* et saisir la logique interne du schéma
- Percevoir les interactions entre les indications verbales et les informations visuelles

Des apprentissages pour lire le règlement et le code

- Interroger la règle sous différents rapports : les valeurs véhiculées, le contexte d'émergence, la légitimité et la pertinence.

Des apprentissages pour reformuler

- Orienter la reformulation en fonction de la situation de communication et du projet
- Planifier la reformulation en utilisant une structure (explicative, narrative, injonctive, descriptive)
- Organiser et relier les informations à l'aide d'organismes textuels à valeur chronologique, spatiale ou logique
- Assurer la concision et la fiabilité des informations
- Utiliser un lexique clair et un vocabulaire technique adéquat
- Recourir à des outils syntaxiques propres à guider l'action (répétition de structures, valeur des modes et temps...)
- Gérer la ponctuation et utiliser les règles orthographiques adéquates¹² en consultant des outils de référence
- Eviter les marques de subjectivité et d'affectivité
- Mettre clairement en page : paragraphes courts, tirets, puces, indices typographiques...
- Passer, pour le schéma, d'une vision globale à une formulation séquentielle

¹² Pour rappel, les Socles de compétences précisent que l'élève doit être capable, dans ses productions personnelles, de produire 90% de formes correctes en s'aidant de référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale au terme du premier degré de l'enseignement de transition et 80% au niveau du CEB.

Formation commune/Français et Formation humaine/2^e degré/Professionnel – Français/3^e degré/Professionnel

Lexique

Texte technique : texte dont la tendance majeure est de guider une action ou un comportement.

Lecture tabulaire : lire dans toutes les directions et pas nécessairement de manière linéaire.

Des contextes qui donnent du sens

A partir d'une situation fictive, d'un fait divers et de plans ou d'un événement réel rapporté par un élève, remplir une déclaration d'accident en tenant compte des différentes rubriques (informations relatives aux conducteurs et aux véhicules impliqués, précision des circonstances, croquis de l'accident, description des dégâts, observations).

Les élèves préparent l'organisation d'une visite d'exposition à partir du dépliant fournissant des informations pratiques à son sujet (durée, lieu, horaires, prix, possibilités d'accès...)

En partant de la description d'un circuit touristique renseigné par un guide sous la forme d'un texte suivi, les élèves transposent l'itinéraire sur une carte régionale.

Les élèves, répartis en groupes, choisissent un article du règlement d'ordre intérieur; ils le reformulent en se donnant comme consigne d'en faciliter la compréhension et, éventuellement, d'opter pour une formulation positive. Ils illustrent chaque article choisi par un pictogramme qu'ils créent. Ils affichent leurs réalisations en classe ou se chargent de les présenter à des élèves plus jeunes.

En partant d'une situation de classe qui pose problème (utilisation d'un matériel de classe, emprunt de livres, charte de vie...), les élèves complètent ensemble un règlement existant ou l'adaptent. Une autre possibilité consiste à adapter un règlement de jeu de société pour un public plus jeune.

Conseils méthodologiques

Il est important de montrer aux élèves que certains textes doivent être compris sans ambiguïté, en se centrant sur le message et en mettant à distance leur subjectivité ainsi que leur affectivité. Il convient donc de poursuivre le développement de la compréhension littérale, à côté de la lecture interprétative. Cette fiche offre, en outre, des opportunités de collaboration avec les professeurs responsables des cours d'option.

La démarche réflexive par rapport aux textes de règlements et de lois participe au développement d'une maturité éthique et politique chez les adolescents; il est essentiel de les aider à "comprendre la nécessité du principe tiers venant entre nos désirs et les exigences du vivre ensemble"¹³. Interroger la règle sous différents rapports pourra fournir un cadre réflexif particulièrement intéressant pour travailler le débat au 3^{ème} degré et établir des liens particulièrement riches avec le cours de sciences humaines.

Bibliographie

Fournier M.-C et Denyer M., *Lecture et commentaire de schémas et Je pratique la lecture et le commentaire de schémas*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1997.

Hansotte M., *Comment apprendre à dire le Juste et L'Injuste? Du récit au débat*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2001.

Baye A., Denooz R, *"l'écriture en chantier"*, Recherche AGERS 2000, disponible sur simple demande au service de pédagogie expérimentale de l' Université de Liège, 5 Bld du Rectorat, 4000 Liège, pedaexpe@ulg.ac.be

¹³ Hansotte Majo, *Comment apprendre à dire le Juste et l'Injuste" ? Du récit au débat*. Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2001.

Dans une situation-problème significative, prendre sa place dans une discussion de groupe en formulant, de manière nuancée, une opinion personnelle, en intervenant à propos et en adaptant son comportement à l'enjeu du débat ainsi qu'au rôle qu'on y tient ; rédiger, après le débat, un avis argumenté¹⁴

Deux objets à produire à l'oral¹⁵ (accompagnés d'un avis argumenté) choisis parmi les suivants :

Le dialogue argumentatif*

La controverse*

La délibération de jury

Le débat régulé*

Un objet à produire à l'écrit

L'avis argumenté

Des objets à écouter, à regarder et à lire

Le débat médiatique (à la radio, à la TV)

Le forum de discussion sur le net

La presse d'opinion(critique de livre, de film ; éditorial...)

La plaidoirie, le réquisitoire



pp.140,158,160



pp.82,86,107



p. 21

Des apprentissages pour écouter et parler

- Avoir conscience de son profil personnel (corps, voix) et de l'image que l'on donne de soi.
- Avoir conscience du profil de son interlocuteur.
- Produire des signes qui favorisent l'intercompréhension : reformuler, répéter, synthétiser, expliciter, questionner.
- Distinguer faits et opinions ; opinion et arguments ; arguments pour ou contre ; non-arguments.
- Tenir compte de la situation de communication :
 - Connaître les règles de fonctionnement du débat et les compétences propres au rôle qu'on y tient (animateur, secrétaire, expert invité...).
 - Tenir compte des aspects spécifiques de la grammaire de l'oral
- Soigner la relation interpersonnelle :
 - Respecter les tours et temps de parole.
 - Respecter les personnes : recourir aux procédés de courtoisie (respect de la vie privée, modalisation de son propos, comportement corporel adéquat...)
 - Respecter les conditions d'écoute active : silence, attention, décentration
 - S'ajuster aux interlocuteurs par la voix (débit, pauses, volume) et par l'attitude corporelle (posture, gestuelle et regard).
- Délimiter et formuler une question susceptible de faire l'objet de positions différentes.
 - Étayer une position par des arguments variés;
 - Prendre en compte le discours d'autrui comme point d'appui (position commune) ou pour construire sa réfutation (position adverse).
- Repérer des stratégies de manipulation et d'influence (faire perdre la face, éviter une question, gauchir un avis, reformuler partialement...)
- Evaluer comme émetteur et comme récepteur le fonctionnement de la communication en cours : repérer les endroits de dysfonctionnement et essayer des ajustements portant sur l'espace et le temps, la voix, le propos, la relation.

Des apprentissages pour écrire

- Distinguer thème et thèse.
- Formuler une problématique.
- Utiliser une structure textuelle (poser le problème, développer des arguments, conclure)
- Choisir des arguments en lien avec la prise de position, les formuler précisément, les illustrer et les articuler correctement.
- Développer le bagage lexical en en assurant la précision.

¹⁴ On entend par avis argumenté un court texte qui permette, a posteriori, d'exprimer clairement une position en la reformulant précisément et en l'étayant d'au moins trois arguments articulés entre eux.

Lexique

Le dialogue argumentatif : il s'agit d'un échange à deux interlocuteurs, ce qui permet d'éviter certains problèmes inhérents au groupe. Il implique un sens et un résultat. Il convient de ne pas dialoguer dans le vide mais de faire en sorte que se dégage du dialogue une signification globale. Le but n'est donc pas d'obtenir que l'un des deux interlocuteurs s'incline mais que le dialogue s'enrichisse ; ce qui suppose de celui qui parle la volonté de se faire comprendre et de celui qui écoute la décision d'écouter et de comprendre.

La controverse : c'est une « joute oratoire » au cours de laquelle deux groupes d'élèves défendent une opinion différente par rapport à un thème. Ces groupes disposent exactement du même temps de parole pour faire triompher leur thèse devant un jury d'élèves qui aura à voter quant aux solutions proposées.

Le débat régulé : c'est une discussion sur une question controversée ; les participants y défendent des positions non nécessairement contradictoires ; par rapport à la question posée, chacun présuppose chez les autres la volonté de trouver une solution collectivement acceptable, et est donc prêt à remettre en jeu sa position de départ. Cette modification s'opère essentiellement par l'écoute, la prise en compte et l'intégration du discours de l'autre. En cela, le débat régulé diffère fondamentalement du débat médiatique où les contradicteurs tentent souvent de faire perdre la face à leurs interlocuteurs sans aucun souci de réfléchir collectivement à une question.

Des contextes qui donnent du sens

A l'occasion d'une lecture de nouvelle (par ex. *Le parricide* ou *Rosalie prudent* de Maupassant), un tribunal est mis en place pour juger l'accusé (avocat de la défense, partie civile, juges...) puis se déroule la délibération du jury constitué d'élèves qui ont un rôle particulier à tenir. Cette activité peut aussi entraîner un débat sur la peine de mort et aboutir à des lectures comme *La nuit du renard* de M. Higgins-Clarck, *Le dernier jour du condamné* de V. Hugo, *Le pull-over rouge* de G. Perrault).

A partir d'une question sociale, politique, culturelle, philosophique ou éthique débattue dans l'actualité, les élèves participent à un débat. Dans un premier temps, ils s'appuient sur leurs sentiments et leurs connaissances. S'ensuit une recherche de documents relatifs à des questions épinglées par la classe. Un deuxième débat est organisé avec l'obligation de tenir un rôle (expert, témoin...) et de s'appuyer sur la documentation.

Dans le cadre de l'organisation d'un café littéraire, les élèves conversent, à deux, à propos d'un livre qu'ils ont lu individuellement. Ils reçoivent comme consigne de susciter l'envie de le lire chez l'interlocuteur.

Afin de décider d'une programmation culturelle ou de la destination d'un voyage, les élèves organisent un débat en classe.

Pour alimenter la réflexion des élèves à propos d'un sujet qui les mobilise et les oppose, on les répartit arbitrairement en trois groupes. L'un sera « le camp des POUR », l'autre, le « camp des CONTRE » et le troisième remplira la fonction d'observation. Après avoir noté sur papier un maximum d'arguments, les groupes opposés échangent leurs papiers, ce qui a pour conséquence de pouvoir préparer le processus de réfutation. Les observateurs ont aussi reçu ces papiers de manière à percevoir les arguments qui pourraient se répondre l'un à l'autre. Après cette préparation collective, chaque groupe désigne deux porte-parole entre lesquels un débat est organisé et animé par un modérateur. Ensuite, on analyse l'échange à la lumière des observations.

Conseils méthodologiques

Afin d'affiner l'analyse des exercices et de donner aux élèves de réels moyens de progresser, on veillera à utiliser, autant que faire se peut, l'enregistrement audiovisuel. Il faut éviter les jugements impressionnistes et recourir, avec eux, à l'utilisation de grilles critériées dont les critères seront formulés de manière à ne pas induire de jugement sur les personnes. Il s'agit plutôt de décrire des comportements communicationnels et d'évaluer le fonctionnement d'une situation de communication.

Bibliographie

Dolz J. Scheuwly B., *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 1998.

Charmeux E., *Ap-prendre la parole*, Toulouse, Sedrap Education, coll. L'école en questions, 1996.

Muchielli A., *L'art d'influencer*, Paris, A. Colin, 2000.

¹⁵ Il va de soi que, en phase d'apprentissage et avec des classes qui le permettent, on peut aller jusqu'à produire des genres plus complexes comme la plaidoirie ou le réquisitoire

Dans une situation-problème significative, rédiger et / ou¹⁶ dire un texte d'expression personnelle en sollicitant son vécu et son imagination, en développant sa créativité verbale tout en respectant certaines contraintes formelles et langagières.

Quatre objets à produire sur le degré, à l'écrit et / ou à l'oral , à partir des techniques suivantes :

pistes possibles :

- partir d'un autre texte (à l'écrit : pastiche, poursuite d'un récit/poème, mise en correspondance de fragments, nouvelle... ; à l'oral : mise en voix, mise en scène, pastiche, histoire en relais...)
- jouer avec des contraintes formelles (à l'écrit : acrostiche, présence/absence d'une lettre, alexandrin, sonnet, haïku... ; à l'oral : improvisation seul, à deux, scènes de théâtre, speech de circonstance...)
- explorer l'imaginaire (à l'écrit : techniques de l'Oulipo, biographie imaginaire... ; à l'oral : associations de mots à partir de musiques ou d'images, jeu du mot lancé, carabistouille ...)
- traduire la réalité (à l'écrit : établir des inventaires inhabituels : *ce qui me met en colère...*, s'écrire une lettre d'amitié, écrire une chronique ou un journal de bord... ; à l'oral : jeux de rôles...)

Des objets à lire , à regarder et à écouter

texte littéraire
 presse écrite (journaux, revues)
 poésie
 chanson
 musique
 peinture, photographie
 bande dessinée
 création cinématographique

Des Apprentissages pour écrire et pour parler

- *Solliciter la mémoire, l'imaginaire et l'inventivité.*
- *Manipuler des sons, des rythmes et des images.*
- Recourir à des figures de style et à des formes liées aux genres.
- S'approprier des références culturelles et jouer avec l'intertextualité.
- Jouer avec les normes dans les textes et les images.
- Développer (en compréhension et en réception) le bagage lexical en en assurant la richesse et la précision (sens propre/figuré/symbolique, liaison forme/sens, implicite/explicite...).
- Jouer sur les effets sémantiques générés par des variations syntaxiques (emphase, négation, valeur des modes et des temps, marques d'énonciation...)
- Enrichir sa syntaxe (classes de mots, affirmation, négation, inversion, mobilité des compléments, organisateurs temporels...)
- Assurer la mise la mise en forme visuelle du texte¹⁷ (gestion de l'espace, typographie, ponctuation, illustrations...)
- Assurer la mise en forme orale du texte (gestion du corps : occupation de l'espace, gestualité, regard... ; gestion de la voix : débit, intonation, articulation...)

Des apprentissages pour lire

- *Analyser les effets de sens et les effets esthétiques produits par le traitement des différents langages (images fixes, animées ; sons)*
- *Repérer les jeux sur les sons et les rythmes*
- Repérer des caractéristiques des genres comme clés de lecture.
- Reconnaître des thèmes, mythes, symboles, archétypes et stéréotypes.
- Réfléchir sur les normes génériques et langagières
- Enrichir ses connaissances culturelles

¹⁶ Dans les classes où les conditions d'écoute et de respect mutuels ne peuvent pas être garanties, il n'est pas obligatoire de demander des productions orales.

¹⁷ Cette mise en forme peut être réalisée à l'aide d'un traitement de texte. En général, cet outil informatique est fort apprécié des élèves et permet d'obtenir un travail particulièrement soigné.

Des contextes qui donnent du sens

Dans le cadre d'un parcours sur le récit de voyage, chaque élève choisit une carte postale ancienne cachetée et écrite. A partir de toutes les informations livrées par la carte (cachet postal, lieu, date, adresse, destinataire...), chacun raconte, par écrit ou oralement, une tranche de vie imaginaire.

Le même type d'exercice peut être réalisé à partir d'une ancienne photo de classe. Chaque élève doit observer un maximum de détails (regards, vêtements, positions dans l'espace...) et imaginer ce que sont devenues deux ou trois personnes du groupe.

A partir d'un événement qui se produit en classe (disparition d'un objet, comportement particulier...), les élèves imaginent, par écrit ou oralement, des « variations » à la façon des « Exercices de style » de R. Queneau.

Pour participer à un concours d'écriture (interne ou externe à l'école), les élèves rédigent une nouvelle en classe. La mise en page, l'illustration et la promotion de leurs textes peut être réalisée avec l'aide de professeurs d'autres disciplines.

En s'inspirant d'images fixes (romans-photos ou photos, peintures, publicités, vignettes de BD), les élèves construisent un scénario, une histoire, un synopsis. Cette construction peut être collective, écrite ou orale.

Pour susciter la créativité des élèves, on propose à chacun de choisir une forme qu'il s'engage à respecter (poème, description, texte dialogué ou narratif...). Il doit alors donner une dimension surprenante à un sujet ordinaire : la journée d'un sac à main, la maladie d'un lave-vaisselle, la vie d'une paire de lunettes... Tous ces textes pourront, éventuellement, être illustrés et constituer un recueil particulièrement original.

Conseils méthodologiques

Cette fiche a pour objectif de donner l'audace de s'exprimer à tous les élèves. Pour certains, il faut apprendre à oser écrire ou parler, prendre confiance et courage. Recourir à l'écriture ou à la parole expressives permet de dire qui l'on est ; ce n'est pas chose facile. Voilà pourquoi la notion de jeu est essentielle. On veillera donc à solliciter l'imagination, à donner des consignes précises et efficaces, à permettre la création de textes courts, afin d'éveiller le désir d'écrire et de parler chez tous.

Ecrire, parler, c'est aussi la rencontre entre le désir d'expression et des normes avec lesquelles on peut jouer mais qu'on ne peut pas systématiquement refuser.

Enfin, écrire et parler poussent aussi à lire ; à lire ses œuvres aux autres et aussi à lire ou à écouter les autres... cela se révèle alors être un excellent moyen d'aller à la rencontre de la littérature, d'accroître sa culture personnelle et de s'ouvrir au monde.

Bibliographie

Hérial A., Mégrier D., *Ateliers d'écriture pour la formation d'adultes*, Paris, RETZ, 2000.

Hérial A., Mégrier D., *Techniques théâtrales pour la formation d'adultes*, Paris, Retz, 1999

Hinglais S., Liberman. M., *Pièces et dialogues pour jouer la langue française*, Paris, Retz, 1999.

Vermeersch G., *La petite fabrique d'écriture*, Paris, Magnard, 1996.

Rebattet Ch., *Animer des chantiers d'écriture*, Paris, Hatier, coll. Questions d'école, 1997.

Dans une situation-problème significative, construire un ou plusieurs réseaux de signification pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte (y compris le document audiovisuel) ; porter une appréciation personnelle en utilisant les critères diversifiés ; faire part de son interprétation à travers divers moyens d'expression au cours d'un cercle de lecture, dans une note critique de lecture, par une réécriture, des mises en voix, une bande-annonce, une production combinant plusieurs langages (musique, voix, image, texte).

Quatre œuvres complètes à lire sur le degré, choisies parmi les genres suivants :

le roman, la nouvelle¹⁸

le texte de théâtre ou la représentation théâtrale

la fiction cinématographique (de création)

le poème ou la chanson

le document audiovisuel (reportage, documentaire, court-métrage, fiction)

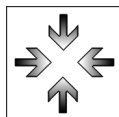
On privilégiera les textes ouverts, problématiques présentant des éléments polysémiques, des indices diversement interprétables.



pp.150,157,158



pp.92,93,108



p. 179

Des apprentissages pour lire

- Activer plusieurs catégories de connaissances (scénarios tirés de la vie quotidienne ou de l'intertexte littéraire, allusions et stéréotypes)
- Insérer l'œuvre dans son contexte historique et dans le champ culturel
- Recourir à certaines procédures d'analyse (structure de l'œuvre, de l'espace, du temps, des personnages, point de vue)
- Identifier et valoriser plusieurs pratiques concrètes* de lecture :
 - Investissement du lecteur qui vit des situations pulsionnelles à travers l'œuvre
 - Rapport particulier du lecteur à l'objet-livre : ancrage dans le réel (matière du livre, temps, lieu et rythme de la lecture)
 - Construction active des significations par la recherche d'indices textuels, anticipations, rétroactions
 - Déchiffrement du sens global
- Connaître des caractéristiques des genres comme protocoles de lecture
- Identifier les lieux du texte ou les processus de lecture qui posent problème
- Interpréter les éléments implicites (liens absents, ellipses, polysémie de l'image, citations, métaphores...)
- Se donner des critères pour apprécier le texte (lisibilité et facilité de compréhension, intérêt pour le thème, tension émotionnelle, degré de réalisme...)
- Prendre conscience des critères esthétiques et éthiques et de leur relativité

Des apprentissages pour lire l'audiovisuel et le cinéma

- Recourir aux concepts du langage audiovisuel et cinématographique
- Analyser les rapports (redondance, opposition, complémentarité) entre les éléments visuels, écrits et sonores.
- Identifier le(s) but(s) du document (interpeller, informer, séduire, faire acheter...)
- Repérer des paramètres sonores (bruitage, musique, commentaire, voix) et visuels (cadrage, angle de prise de vue...) qui produisent des effets de sens et/ou orientent le point de vue

¹⁸ La brièveté de la nouvelle convient particulièrement aux faibles lecteurs qui ont des difficultés à percevoir le sens global d'une œuvre longue. En outre, elles offrent la possibilité d'être lues en classe, avantage appréciable pour les élèves qui ne veulent pas lire à domicile. Si le coût des livres pose un problème, on peut y faire face en contactant la Communauté française qui met gratuitement à disposition des classes des nouvelles (et des livres parfois), notamment dans le cadre de la "Fureur de lire". Des partenariats avec les bibliothèques publiques sont à encourager. Enfin, certains éditeurs offrent aussi des prix très avantageux aux écoles.

Lexique

Le cercle de lecture : le point central du cercle de lecture est la discussion entre pairs et avec l'enseignant sur un livre que tous les élèves ont lu, si possible en classe. Le but est de multiplier les clés d'interprétation pertinentes à travers les échanges dans le groupe. La méthodologie est originale en ce sens qu'elle articule la lecture, la parole et l'écoute à travers la discussion, mais aussi la lecture et l'écriture. En effet, en cours de lecture et après, on demande aux élèves d'écrire leurs impressions, leurs idées ou questions... à propos des personnages, de l'histoire, du style de l'auteur... Ils rédigent ainsi des pistes dites « semences de discussion » qu'ils pourront ensuite proposer au groupe. On partira de ces « semences » pour aller plus loin dans l'interprétation.

Pour en savoir plus, se reporter à Avis n°73 du CEF « >On n'a jamais fini d'apprendre à lire / écrire : des pistes pour agir », 22/09/2000.

La bande-annonce : il s'agit de choisir dans une œuvre plusieurs extraits que l'élève juge significatifs du livre lu. Il effectue des choix pour former un autre texte et devient ainsi artisan de sa lecture. Le but de la bande-annonce peut être de donner l'envie de lire à d'autres et/ou d'affirmer ses choix, ses goûts, son interprétation de lecteur. La référence au cinéma est explicite. Mais les bandes-annonces sont aussi de plus en plus utilisées à la télévision pour présenter des émissions futures qu'elles soient documentaires, des variétés ou des films.

Pratiques concrètes de lecture : pour l'explication des pratiques de compréhension et d'interprétation des textes, se reporter à l'article de Francis GROSSMANN et Catherine TAUVERON, « le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n°19, 1999, et plus particulièrement à l'extrait suivant : « Apprendre à lire, c'est aussi apprendre à jouer différents rôles, liés aux enjeux mêmes de la lecture. Enumérons-en quelques-uns : le rôle du questionneur qui cherche, au-delà des mots, ce qu'en définitive on veut lui dire ; le rôle du naïf qui accepte de croire (pour un temps) à ce que l'on peut ne pas croire ; le rôle du gourmand qui « dévore » ce qu'il lit comme un gourmet qui prend le temps de la jouissance ; le rôle du détective qui reconstitue le puzzle, ou relie entre eux des indices pour en faire une pièce à conviction, ou encore suspend son jugement le temps d'en savoir plus ; le rôle de l'arpenteur qui effectue des relevés méthodiques et précis ; le rôle du vagabond qui se perd dans les méandres du texte ; le rôle critique d'humeur qui fustige ou s'enflamme ; le rôle de l'érudite (mais oui !) qui rapproche des œuvres en apparence éloignées ; le rôle de l'historien qui replace ce qu'il lit dans son contexte... Autant de costumes qu'un lecteur expérimenté – plutôt qu'expert – sait revêtir (et, limites de la métaphore, revêt parfois en même temps...) »

Des contextes qui donnent du sens

Après une phase préparatoire à la lecture (manipulation de livres, hypothèses à partir des titres, observation des incipit...), les élèves choisissent un livre individuellement. Ils lisent chacun le premier chapitre en classe et s'engagent dans l'écriture d'un journal de bord de lecture dans lequel ils consignent quelques traces de lecture où ils font part de leurs réactions et questionnements, en articulant diverses pratiques de lecture (investissement psycho-affectif, contexte et mode personnel de lecture, difficultés de compréhension...). Après cette phase, on peut organiser un cercle de lecture ou leur demander de rédiger une note critique (constituée d'un résumé incitatif et d'une appréciation personnelle) destinée à figurer dans le référentiel de la bibliothèque de l'école, ou dans un recueil à adresser à une autre classe, ou à être diffusée sur un site de l'Internet¹⁹ communale.

On peut aussi faire réaliser des publicités littéraires (avec photographie de l'auteur, formule-slogan...) pour le journal d'école.

Après la lecture de nouvelles fantastiques, les élèves réalisent l'adaptation (avec scénarisation éventuelle) de ces nouvelles sur cassette sonore.

Après la lecture d'une œuvre commune, on organise diverses activités menées par des groupes ayant des consignes différentes : écrire une correspondance entre personnages, entre l'auteur et un personnage ; rapporter une interview imaginaire avec un personnage ; faire le portrait d'un personnage à partir d'extraits ; réaliser une bande-annonce ; créer une affiche, rédiger des conseils de lecture pour un pair ; adresser une lettre d'opinion dans laquelle on livre son appréciation à l'auteur...

¹⁹ Par exemple, sur le site <http://www.restode.cfwb.be/français/livres>

Conseils méthodologiques

Il est recommandé de profiter d'opportunités qu'offre la vie culturelle (cinéma, théâtre, comédie musicale...) pour susciter, chez les élèves, l'envie de retourner aux textes.

Même s'il reste fondamental d'utiliser le « plaisir » comme clé d'entrée en lecture, il convient aussi de reconnaître que l'apprentissage et la connaissance des « règles » rend le jeu possible avec le texte, et permet ainsi l'avènement du plaisir de lire et de comprendre. Au 3^{ème} degré, on veillera donc à tresser diverses pratiques de lecture, tantôt passionnelles, tantôt rationnelles. L'essentiel restant d'amener l'élève à déployer une stratégie de questionnement du texte et de régulation de cette stratégie, si le texte résiste à l'interprétation. On l'encouragera à exprimer ses difficultés, à revenir sur sa pensée en lui donnant des repères, des critères pertinents plutôt que de « coller » un discours stéréotypé sur une lecture.

Bibliographie

Rosier J.-M., Dupont D., Reuter Y., *S'approprier le champ littéraire, Propositions didactiques pour travailler l'institution littéraire en classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2000

Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, tome 1, 1996

Pour la littérature de jeunesse :

Danblon D., *Lisez jeunesse*, Luc Pire, 2001

Le Manchec C., *L'adolescent et le récit*, Ed. de l'école, 2000

Ottevaere, Van Praag G., *Le roman pour la jeunesse : approches, définitions, techniques narratives*, Peter Lang, 2000

Ottevaere, Van Praag G., *Histoire du récit pour la jeunesse au XX^{ème} siècle*, Bruxelles, Peter Lang, 1999.

Dans une situation-problème significative, conduire une recherche d'informations dans des ouvrages de référence divers²⁰ ; prendre des notes de manière structurée pour garder des traces de cette recherche et s'assurer de la compréhension des informations ; réorganiser celles-ci de manière originale et attractive.

Deux objets à produire à l'écrit sur le degré, choisis parmi les suivants :

La note, produit de la prise de notes

Le dossier-outil*

Le panneau explicatif d'une exposition

La maquette d'une page de journal

Le texte informatif (notice biographique, rubrique d'encyclopédie, page WEB...)

Le dépliant de présentation

Des objets à lire

Le cédérom

Le site internet

Le dictionnaire et l'encyclopédie

La revue technique

Le dossier de presse

Le document interne à l'entreprise (journal d'entreprise, directives de travail, règlements, rapports de réunion...)

Des objets à écouter

La conférence

L'exposé oral

Le débat

l'interview

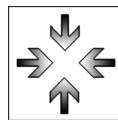
l'audioguide



pp.145,158,160,167,170,173



pp.93,106



pp.178,179

Des apprentissages pour lire et pour écouter

▪ Tenir compte de la situation de communication :

- Délimiter un sujet de recherche

- Tenir compte du but poursuivi, du destinataire et de ses attentes

- Prendre en compte le temps disponible et le mode de restitution

▪ Utiliser des moyens de recherche (des fichiers, des index, des tables de matière, des sommaires, des moteurs de recherche) :

- Maîtriser certains systèmes de classement

- Etablir un inventaire des ressources et sélectionner celles qui sont pertinentes

▪ Formaliser une stratégie de recherche en rédigeant, par exemple, des fiches méthodiques

▪ Pratiquer différents types de lecture et d'écoute (globale, sélective, exhaustive) en adéquation avec le projet de recherche :

- S'aider des éléments visuels, écrits et sonores propres au genre traité

- Hiérarchiser les informations et choisir les éléments significatifs

▪ Interroger le statut et la validité des documents

- Confronter différents points de vue sur une question

- Percevoir des éléments idéologiques, des valeurs, des stéréotypes

Hiérarchiser les informations et choisir les éléments significatifs

Confronter différents points de vue sur une question

Des apprentissages pour écrire

▪ Etablir une bibliographie

▪ Organiser l'espace de la page pour la prise de notes :

- Gérer l'espace de la page

- Organiser les informations autour de concepts-clés

- Structurer les informations en repérant les liens entre elle

- Relire ses notes pour en vérifier la lisibilité et la compréhension

▪ Pratiquer différents types de reformulation (paraphraser, expliciter, illustrer, synthétiser)

▪ Utiliser des notions de mise en page d'éléments visuels et écrits propres au genre produit

▪ Traduire en langage verbal, un schéma, un diagramme, une infographie

▪ Respecter des règles de syntaxe

▪ Gérer la ponctuation et la typographie

▪ Formuler les titres, les informations de manière attractive (formules-chocs, jeux de mots...)

²⁰ Chaque fois que l'occasion se présentera, on induira le réflexe avant ou après une activité même si cette recherche ne s'accompagne pas de la réalisation d'un produit fini.

Lexique

Le dossier-outil : c'est un dossier que l'on fait en vue d'un travail ultérieur d'écriture. Il vise donc à une reconstitution qui implique la sélection de certaines données, leur insertion – plus ou moins visible – dans ce qui sera le discours final ; c'est le cas du dossier préparatoire à la visite d'une exposition qui donnera lieu à la réalisation d'un dépliant ou à la rédaction du travail de qualification.

Des contextes qui donnent du sens

Afin de préparer la visite d'une exposition, d'une bibliothèque, d'un musée, les élèves mènent une recherche d'informations. Ils réalisent le dépliant de présentation à l'usage d'une autre classe du secondaire ou encore une lettre d'information aux parents.

Avant d'assister à un spectacle de théâtre, les élèves s'informent sur l'auteur, la mise en scène, les personnages, les comédiens... en utilisant le dossier-outil fourni par le théâtre ou en le confectionnant.

Après avoir vu un film (par ex. « Shakespeare in love »), les élèves mènent une recherche dans des dictionnaires de noms propres, des encyclopédies, des cédérom et sur Internet afin de déterminer les personnages qui ont réellement existé et ceux qui ont été inventés. A partir de là, ils s'interrogent sur la validité de la reconstitution historique et sur les raisons qui ont motivé la création des personnages fictifs. Le même genre d'analyse peut être faite à partir de données techniques en utilisant des dictionnaires d'inventions, des reportages sur les effets spéciaux...

Après avoir visité une entreprise ou après avoir fait un stage, les élèves constituent un dossier-outil sur base des informations et de la documentation qu'ils ont pu y collecter. Cette démarche peut donner lieu à la rédaction d'un texte informatif à paraître dans le journal de l'école.

Conseils méthodologiques

Chaque fois que l'occasion se présentera, on induira le réflexe de recherche, avant ou après une activité, même si cette recherche ne s'accompagne pas nécessairement de la réalisation d'un produit fini.

On accordera de l'importance à l'entraînement à la prise de notes ; c'est une démarche active très complexe : elle suppose de savoir sélectionner les informations pertinentes, de les organiser de manière à en permettre la récupération ultérieure ; elle exige attention et dédoublement intellectuel pour pouvoir saisir la pensée de l'autre. Il faudra donc y initier progressivement les élèves en passant de la prise de notes en différé à la prise de notes en simultané, en les sensibilisant à l'utilisation ultérieure des notes, en les initiant à la reformulation abrégée des informations et en les amenant à comparer leurs notes avec le texte-source pour repérer, éventuellement, les traces d'interprétation personnelle ou les amalgames.

Bibliographie

Marcillet Fr., *Recherche documentaire et apprentissage*, Paris, ESF, 2000

Timbal-Duclaux L., *La prise de notes efficace*, Paris, Retz, 1988

Timbal-Duclaux L., *L'expression écrite*, Paris, ESF, 1994

Romainville M., *Faire apprendre des méthodes : le cas de la prise de notes in Recherche en éducation*, 18-19, 37-55, 1994

Chaumet Cl. et Robin N., *Rédiger un résumé, un compte-rendu, une synthèse*. Paris, Hachette, FLE, 1997

Charles P., *Comprendre et synthétiser les textes*, Namur, Erasme, 1998.

Dans une situation-problème significative, écrire un texte technique²¹ en donnant un caractère univoque et explicite à l'information qu'il livre.

Deux objets à produire à l'écrit sur le degré, choisis parmi les suivants :

- La consigne (règlements ; codes de sécurité, d'hygiène, de savoir-être professionnel ...)
- La lettre d'information, de demande d'information ou de réclamation
- Les fax et e-mail professionnels
- La description technique (de procédure, de processus, de produit)²²
- Le travail de qualification
- Le curriculum vitae
- Le cahier ou rapport de stage

Des objets à lire

- Consigne
- Note d'information
- Rapport
- Description technique (de procédure, de processus, de produit)
- Contrat de travail
- Bail, état des lieux
- Petite annonce et offre d'emploi



pp.147,150,152,156,164



p. 93

Des apprentissages pour écrire

- Orienter l'écrit en fonction de la situation de communication et du projet
- Mettre clairement le texte en page : paragraphes courts, tirets, chiffres, puces, indices typographiques
- Assurer la concision, la précision et la fiabilité des informations
- Recourir à des outils syntaxiques cohérents par rapport au choix logique ou chronologique : phrases courtes, organisateurs textuels, verbes d'action à l'infinitif, structure verbe-complément, style objectif sans indices de jugement ou éléments affectifs ...
- Respecter scrupuleusement le lexique et les normes de référence
- Eviter toute ambiguïté, imprécision ou incohérence
- Associer correctement un schéma à son commentaire
- Rédiger l'introduction et la conclusion d'une lettre d'information ou de réclamation

Des apprentissages pour lire et écrire

- Décoder à une vitesse suffisante, lire par blocs et faire des liens entre les informations
- Maitriser un lexique précis, clair et sans équivoque
- Maitriser un vocabulaire technique
- Sélectionner les informations pertinentes
- Utiliser une structure (logique ou chronologique) de raisonnement ou d'explication technique
- Traduire en langage verbal un schéma, un diagramme, une infographie

²¹ On entend par texte « technique » toute production qui a trait aux technologies existantes que ce soit dans le domaine de l'automobile, de la médecine, de l'agriculture, de la construction, etc... En outre, on associe à ces productions celles du domaine scientifique ainsi que les innombrables écrits administratifs, sans doute parce que tous ces textes ont la particularité d'être produits dans le milieu de travail. Ils sont toujours destinés à guider des actions, à expliquer un phénomène, à décrire une situation problématique, un processus ou un produit, à communiquer des informations précises. Pour plus de renseignements sur cette question, on peut consulter « L'écriture en chantier » d'A. Baye et R. Dennoz, recherche AGERS 2000.

²² Sur support papier ou sur page WEB

Des contextes qui donnent du sens

Pour présenter leurs projets de qualification aux journées Portes Ouvertes, les élèves écrivent des textes de présentation (description d'un processus, commentaire d'un schéma, mode d'emploi ...) destinés à figurer sur des panneaux didactiques. *

Dans le cadre de l'organisation d'un voyage, les élèves rédigent un ensemble de consignes à l'usage du voyageur pour assurer la réussite de son séjour à l'étranger.

En collaboration avec les professeurs de cours pratiques (pour la réalisation du carnet de stage, de panneaux présentant les codes de sécurité à l'atelier, en cuisine...), les élèves rédigent un ensemble de consignes décrivant une procédure (manipulation de matériel, de personnes, de produits...).

Conseils méthodologiques

En lecture, il est fondamental de continuer à entraîner la capacité de compréhension littérale chez les élèves qui restent de faibles lecteurs, et cela à partir de textes pour lesquels il est essentiel de percevoir le message univoque et précis.

Dans la perspective de la rédaction de textes techniques, il est important de décloisonner les cours. C'est en combinant les compétences du professeur de français et celles du professeur « technicien » que l'on donnera une dimension sociale réelle aux productions des élèves et que l'on parviendra aux meilleurs résultats.

Bibliographie

Timbal-Duclaux L., *L'expression écrite. Ecrire pour communiquer*. Paris, ESF, 1994

Baye A., Denooz R., « *L'écriture en chantier* », *Recherche AGERS 2000*, disponible sur simple demande au Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 5 Bld du Rectorat, 4000 Liège, courrier électronique : pedaexpe@ulg.ac.be

Collectif sous la direction de De Keyser, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*, Paris, Retz, 1999.

* A réaliser en relation avec les cours d'option groupée