



APPUI À LA PROFESSIONNALISATION  
DES PRATIQUES ENSEIGNANTES  
ET AU DÉVELOPPEMENT  
DE RESSOURCES

## DOCUMENT D'APPUI

---

# Enseigner et apprendre **le et en français** au **secondaire**

---

GTE 5 : Enseigner la lecture-écriture, les langues d'enseignement

Mars 2022

# Equipe de rédaction

---

BIANCO Maryse, Maître de Conférences HDR émérite en Sciences de l'Education à l'Université Grenoble Alpes, Docteure en Psychologie cognitive.

FANTOGNON Comlan, Enseignant-chercheur en Didactique des langues au CUEF - Centre Universitaire d'Études Françaises – Université Grenoble Alpes.

GOMBERT Jean Émile, Professeur émérite des universités. Président honoraire de l'université Rennes 2. Spécialiste en psychologie cognitive des apprentissages.

NICOT-GUILLOREL Muriel, Inspectrice de l'Education nationale et experte technique internationale (retraîtée). Docteure en sciences du langage, associée au Laboratoire PREFics, EA 7469, Université de Rennes 2.

VIGNER Gérard (Coord.), Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional de Lettres (retraité). Docteur en linguistique. Spécialiste du français langue seconde et du français langue étrangère.

En collaboration avec Mohamed MILED, membre du conseil scientifique d'APPRENDRE - référent du GTE 5, Professeur émérite à l'université de Carthage. Spécialiste de la didactique du français langue seconde et du bilinguisme scolaire.

# Présentation

---

Ce document d'appui regroupe les références théoriques du module de formation complet. Chaque chapitre correspond à un bloc de formation avec la bibliographie de référence.

Les responsables de la formation pays sont invités à prendre connaissance de l'ensemble de ce document d'appui avant de sélectionner les blocs de formation qu'ils souhaitent utiliser pour construire un parcours de formation le plus adapté aux besoins identifiés dans leur pays dans le domaine des langues d'enseignement et de la lecture-écriture.

Les responsables de la formation pays pourront aussi, s'ils le jugent pertinent, diffuser ce document à l'ensemble des formés, à l'issue de la formation.

## Table des matières

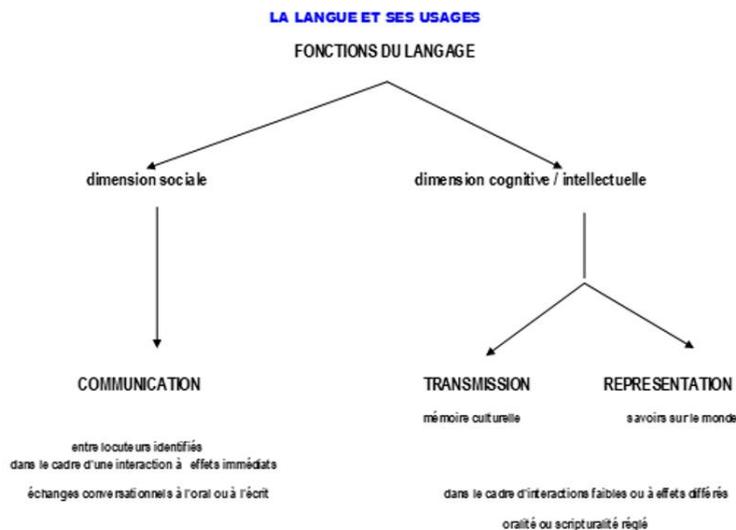
Introduction : le français au secondaire .....	1
1- Synthèse des apprentissages réalisés à l'école primaire en lecture-écriture .....	3
1.1. Quelle langue écrite au début de la scolarité ? .....	3
1.2. La découverte de l'écrit par l'élève .....	4
1.3. L'identification des mots écrits.....	4
1.3.1. Capacités visuelles et connaissance des lettres .....	4
1.3.2. Habiletés phonologiques .....	5
1.3.3. Principe alphabétique et enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes .....	6
1.3.4. L'automatisation de l'identification des mots .....	7
1.4. Geste graphique, orthographe et activité rédactionnelle. ....	9
1.5. La compréhension en lecture .....	9
2. Enseigner le français au collège.....	12
2.1. Lire dans la classe de français .....	12
2.1.1. S'inscrire dans une logique d'apprentissage continué de la lecture-écriture, une nécessité pour l'enseignement fondamental .....	12
2.1.2. Evaluer pour remédier aux difficultés des élèves en lecture au début du collège .....	12
2.1.3. Installer la mise en œuvre de conduites de lecture nouvelles .....	16
2.2. Enrichir le lexique dans la classe de français .....	23
2.3. Développer l'orthographe dans la classe de français .....	23
2.3.1. L'orthographe lexicale .....	24
2.3.2. L'orthographe grammaticale .....	25
2.4. Travailler la grammaire en classe de français .....	27
2.5. Stimuler la production écrite en classe de français .....	32
2.5.1. Ecrire : un apprentissage sous double contrainte.....	33
2.5.2. Les genres de l'écrit scolaire .....	34
2.5.3. Réalisation en classe.....	36
2.6. Travailler l'oral dans la classe de français .....	37
2.7. La séquence pédagogique .....	41
3. Enseigner en français dans les disciplines non linguistiques (DNL) .....	43
3.1. Caractéristiques des textes à lire dans les DNL.....	44
3.1.1. Le titre et ses propriétés .....	45
3.1.2. Les niveaux de formulation.....	47

3.2. Lire-écrire dans les DNL.....	49
3.2.1. Compréhension en lecture .....	49
3.2.2. Production d'écrits .....	50
3.2. Oral et interactions dans les DNL .....	51
3.3. Vers une grammaire du français dans les apprentissages scientifiques : le regroupement des formes.....	56
Conclusion - L'intérêt du travail interdisciplinaire au collège.....	59
Les thèmes de convergence .....	59
L'élaboration de dossiers .....	59
Références .....	61

## Introduction : le français au secondaire

On continue à apprendre après l'école primaire. Cette période de l'apprentissage correspond approximativement à la phase d'**adolescence**, période complexe, assez bien étudiée du point de vue de l'évolution de la vie affective, des processus de socialisation associés, et des troubles qui peuvent aussi l'accompagner. En revanche, s'agissant de l'achèvement du processus de développement cognitif les choses sont moins claires. Peut-on considérer qu'à la fin de l'adolescence, le développement cognitif est achevé et qu'au-delà, il n'y aurait plus qu'à **procéder à des apports de connaissances, qui croîtraient en étendue**? Ou alors, un **travail de formation en matière d'organisation des connaissances** pourrait-il se poursuivre? Questions qui ici ne peuvent pas être ignorées, dans la mesure où évolution du développement cognitif et enrichissement du langage sont étroitement associés. Dans la continuité du document d'appui précédent *Apprentissage continué de la lecture-écriture et langues de scolarisation en contexte plurilingue*, le parcours que nous allons tracer ici, sans prendre position sur le fond d'un tel débat, veut examiner comment **le langage verbal** de l'élève va tout à la fois **s'enrichir en étendue**, en fonction de modalités différentes selon les individus, et s'appuyer sur **une meilleure organisation des formes de la langue** au service de conduites plus complexes, en lecture et en production de texte plus particulièrement<sup>1</sup>.

Le schéma ci-dessous permet de situer les grandes fonctions du langage. Nous rappelons ce qu'il en est de la dimension sociale qui se situe, à l'ordinaire, dans une certaine tradition de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). En revanche, le système éducatif, dès lors qu'il fait de la langue un outil de scolarisation, valorise plus la dimension cognitive/intellectuelle portée par la langue que la dimension proprement sociale :



Source : Vigner G. *Programme Eclair*, 2012

Une langue utilisée comme langue de scolarisation dans un système éducatif donné s'inscrit ainsi dans deux grands domaines d'intervention pédagogique :

- Elle est **enseignée comme matière** et contribue de la sorte à la mise en place d'un certain nombre de compétences, notamment en lecture et écriture, et de savoirs métalinguistiques particuliers. Elle est chargée de la transmission d'une mémoire culturelle par la lecture et

---

<sup>1</sup> Peu d'ouvrages sont consacrés à ces questions, pourtant essentielles en ce qui concerne la suite des apprentissages. Voir, pour une synthèse, Caroline Golder et Daniel Gaonac'h, coord. *Enseigner à des adolescents. Manuel de psychologie*, Hachette-éducation, 2001.

l'étude des œuvres littéraires et artistiques, sachant que dans les pays d'Afrique francophone cette mémoire revêt des formes spécifiques, qui peuvent d'ailleurs varier d'un pays à l'autre. Du Sénégal au Congo, les lieux de référence peuvent être distincts, la poésie de Léopold Sédar Senghor et celle de Sony Labou Tansi ne sauraient ainsi se confondre dans un espace francophone indifférencié.

- Cette langue est aussi **langue d'enseignement** dans d'autres disciplines (enseignements scientifiques, mathématiques, etc.) et à cet effet est chargée d'accompagner la construction, la mise en forme et l'inscription des savoirs.

Dans ces deux cas, les formes et compétences convoquées se distinguent de celles mobilisées dans les usages sociaux ordinaires et requièrent de la part des enseignants, selon des approches partagées entre **enseignants de la langue** et **enseignants utilisateurs de la langue**, une attention toute particulière et une pédagogie appropriée.

Deux grandes fonctions sont donc à explorer :

- la **fonction de transmission** d'une mémoire culturelle, en particulier dans les **cours de français** par le biais des activités de lecture-écriture ;
- la **fonction de représentation**, en particulier dans les **disciplines non linguistiques** (DNL) qui concourent à élaborer de nouvelles représentations du monde par le moyen de langages scientifiques appropriés.

## 1- Synthèse des apprentissages réalisés à l'école primaire en lecture-écriture

Dans une perspective d'**apprentissage continué de l'écrit** depuis son premier abord dans l'enseignement jusqu'à sa maîtrise experte, **il est essentiel que les enseignants du secondaire aient une bonne connaissance des étapes initiales de cet apprentissage**. Cela est d'autant plus important pour la prise en charge de ceux des élèves qui accèdent au collège avec une très mauvaise maîtrise de la lecture et de la production écrite. Pour ces élèves, il convient souvent de reprendre les apprentissages à leurs racines, et donc de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement s'inspirant de celles à l'œuvre dans les premières années de l'école primaire.

Cette partie a pour vocation de présenter une synthèse du document *Apprentissage continué de la lecture-écriture et langues de scolarisation en contexte plurilingue* proposé par le GTE 5 APPRENDRE, document regroupant les fondements théoriques d'un module de formation à destination des enseignants de l'école primaire et de leurs encadrants. Pour ce faire, il sera utile de se référer au document exhaustif qui présente de façon détaillée, et illustrée par des exemples, les modalités de ces premières années de découverte et d'appropriation de l'écrit<sup>2</sup>.

Il s'agit ici essentiellement de reprendre **ce qui concerne les débuts de l'apprentissage**. Les activités de plus haut niveau comme la compréhension élaborée et la production de textes écrits variés seront juste évoquées dans ce premier chapitre puisque reprises et détaillées dans la suite de ce document. Il en est de même pour la lecture et la production d'écrits dans les différentes disciplines qui, bien qu'abordées dans le document d'appui primaire, seront traitées de façon plus approfondie dans le présent document.

### 1.1. Quelle langue écrite au début de la scolarité ?

En Afrique, les langues européennes, héritées de la colonisation, ont souvent le statut de langues officielles, c'est le cas du français dans les pays francophones de l'Afrique subsaharienne et de l'Océan indien, de ce fait le français y est généralement la langue de scolarisation et la langue d'enseignement, souvent dès le début de la scolarité.

Toutefois, de nombreux pays se sont engagés à mettre en place, de manière plus ou moins expérimentale, à des échelles diverses, des systèmes d'enseignement bi-plurilingues, le plus souvent transitionnels dans lesquels l'élève fait ses premiers apprentissages dans une des langues nationales du pays qui, au bout de quelques années, laisse place au français qui devient langue d'enseignement en complément ou en remplacement de la langue africaine.

La plupart des langues africaines sont aujourd'hui écrites avec un alphabet d'emprunt, le plus souvent l'alphabet latin dans les pays de l'Afrique subsaharienne et de l'Océan indien. Ces langues écrites se caractérisent fréquemment par une orthographe transparente, reposant sur une correspondance régulière entre phonèmes et graphèmes ce qui est plutôt facilitateur pour l'apprentissage de la lecture.

Contrairement aux langues africaines, le français écrit est une langue reposant sur un système graphophonologique complexe avec l'existence possible de plusieurs graphèmes pour un même phonème et la présence de marques fréquentes qui ne se prononcent pas (marques de genre, de nombre, accords verbaux, etc.). C'est donc une langue écrite difficile à apprendre. D'où la multiplication des initiatives d'entrée dans l'écrit d'abord dans la langue première de l'élève.

Enfin, il est important de prendre en compte que, quelle que soit la langue, beaucoup d'élèves des pays de l'Afrique subsaharienne et de l'Océan indien, en particulier en milieu rural, vivent dans des contextes assez, voire très, éloignés du monde de l'écrit et d'un environnement lettré.

---

<sup>2</sup> Document en ligne sur le site APPRENDRE : <https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2021/12/Document-dappui.pdf>

## 1.2. La découverte de l'écrit par l'élève

Comme beaucoup d'élèves africains vivent dans un monde où l'écrit est peu utilisé dans le quotidien, l'école est pour eux, dans la plupart des cas, le principal lieu d'accès à la culture écrite. Pour cette raison, un temps consacré à la découverte de l'écrit est un préalable à l'instruction formelle. Ainsi, dans une perspective d'entrée dans la culture de l'écrit, la mise en contact de l'enfant avec toutes sortes de textes, et avec des livres, apparaît fondamentale. L'enfant avant de pouvoir/savoir lire seul doit se familiariser avec un environnement d'écrits qui ne lui est pas familier. De plus, il peut déjà tirer profit des lectures à haute voix de l'enseignant ou de tout autre adulte avec qui il partage un moment de lecture, ceci bien entendu dans une langue qu'il comprend. Cette étape d'acculturation à l'écrit participe à la réduction des inégalités scolaires. Elle est particulièrement importante pour les élèves les plus fragiles à leur arrivée à l'école. C'est d'autant plus important dans les systèmes d'enseignement où la langue d'enseignement n'est pas la langue parlée par l'élève, langue qui doit être prise en considération, au moins à cette étape initiale de la scolarisation.

De fait, il a été démontré que l'on apprend mieux à lire et à écrire dans une seconde langue si on maîtrise bien sa langue première et si on apprend la lecture en lien avec celle-ci. C'est pourquoi de nombreux pays se sont engagés de manière expérimentale dans des programmes d'enseignement de la lecture-écriture en langue maternelle avant de proposer cet apprentissage dans la langue d'enseignement. Toutefois, un traitement bilingue des apprentissages doit se concevoir non comme la juxtaposition de deux domaines distincts de compétences, mais comme un ensemble cohérent fondé sur un transfert de compétences entre les deux langues, l'idée étant que l'on n'apprend pas une L2 à partir de rien, mais à partir de sa compétence initiale en L1.

## 1.3. L'identification des mots écrits

Les résultats de la recherche scientifique indiquent que le niveau de compréhension en lecture dépend, d'une part, de la précision et de la rapidité de lecture des mots isolés et, d'autre part, du niveau de compréhension de la langue orale. Ces deux dimensions sont indispensables à une lecture efficace. Si je ne reconnais pas les mots, je ne peux pas comprendre, mais si je ne suis pas capable - même à l'oral - de comprendre la suite de mots ainsi décodée, je ne la comprendrai pas non plus en lecture. Il n'en reste pas moins qu'une tâche prioritaire de l'école primaire est d'installer chez les élèves la capacité à identifier les mots écrits pour que les élèves puissent, à terme, accéder au sens des textes écrits.

L'identification des mots écrits mobilise des traitements visuels, mais elle exige aussi d'être capable d'isoler les segments du langage oral correspondant aux différentes lettres et suites de lettres (compétences phonologiques), enfin elle demande de maîtriser les règles qui président à la mise en correspondance de l'écrit avec l'oral (principe alphabétique).

### 1.3.1. Capacités visuelles et connaissance des lettres

Le traitement de la lecture commence dans l'œil. Seul le centre de la rétine possède une résolution suffisamment élevée pour discriminer le détail des lettres. Contrairement à la sensation que le lecteur en a, le texte n'est pas parcouru de façon continue. Le regard se déplace de fixation en fixation. On estime que chez le lecteur expert chaque fixation permet d'identifier 10 à 12 lettres. Ces contraintes limitent ainsi notre vitesse de lecture. On estime que les lecteurs experts sont capables de lire silencieusement les textes avec une moyenne de 240 à 260 mots par minute. Ainsi, « *Les méthodes de lecture rapide, qui prétendent faire atteindre des taux de 1000 mots par minute ou plus encore, sont donc à considérer avec le plus grand scepticisme.* » (Dehaene, 2007, p. 41).

La vision étant la voie d'entrée des mots écrits, il est indispensable que le système visuel de l'enfant parvienne à bien distinguer les lettres, sans les transposer et sans confondre les lettres en miroir comme p et q. Dans ce domaine, reconnaître et tracer les lettres du doigt s'avèrent être des activités pédagogiques particulièrement utiles. De même, soutenir la linéarité de la lecture en pointant ce qui

est lu à l'oral par l'adulte, permet à l'enfant de déplacer son regard avec efficacité vers chacune des lettres ou chacun des mots à lire dans le sens de la lecture (gauche-droite en français).

Ce travail de discrimination visuelle se fait aisément dans les pays où les élèves sont familiarisés à la manipulation de l'écrit dès le plus jeune âge. Mais, il s'avère moins naturel dans les pays africains où beaucoup d'élèves ont eu peu de contact avec l'écrit avant l'entrée à l'école fondamentale, la scolarisation dans le préscolaire dans ces pays étant encore insuffisante. **Un travail spécifique centré sur les lettres de l'alphabet** est donc nécessaire à l'arrivée à l'école tout en menant un travail de consolidation des repères spatio-temporels (haut/bas, droite/gauche, au-dessus/en-dessous, avant/après, etc.) intervenant pour gérer tout support écrit.

Distinguer les lettres les unes des autres suppose d'être capable de les nommer. Toutefois, la connaissance du nom des lettres peut gêner l'enfant quand il commence à apprendre à lire. C'est pourquoi il est recommandé au cours des premières séances d'apprentissage du code de distinguer clairement le nom des lettres du son qu'elles font : le son que fait la lettre f dans un mot est « fff » et non « ef ».

### 1.3.2. Habiletés phonologiques

Les mots peuvent être décomposés en unités sonores plus petites que le mot : les syllabes, elles-mêmes décomposables en attaque/rime (ex : pl/us) et en phonèmes (p-l-u-s). Dans un système alphabétique les lettres et suites de lettres ont pour fonction principale de marquer ces unités sonores. Il est donc essentiel que les élèves apprennent à les identifier.

La découverte de la syllabe et de sa structure peut émerger assez tôt (vers 3 ou 4 ans) pour peu que les enfants y soient incités. Ainsi, les enfants apprennent assez aisément à **repérer les syllabes** qui composent un mot en les scandant, par exemple (cham / pi / gnon). Ils prennent également facilement conscience des rimes et reconnaissent très tôt que « loup, roue, chou » sonnent pareil.

En contexte plurilingue, le travail de repérage des syllabes qui composent les mots peut s'opérer de manière ludique à l'oral à partir d'un stock d'images dont la dénomination pourra être effectuée dans les différentes langues en présence dans la classe. Toutes les langues parlées dans la classe peuvent se découper en syllabes (bon/jour, sa/lam, a/ni so/go/ma, sa/lut, a/ko/ry, ka/ssou/maï, etc.).

La **prise de conscience du phonème** et sa manipulation intentionnelle est beaucoup plus difficile. En effet, le phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée, c'est-à-dire la plus petite unité de son produisant un changement de sens des unités lexicales dans une langue donnée. Par exemple « boule » - « poule » : /bul/-/pul/. Il s'agit d'une unité abstraite et non d'un simple son. Par exemple le phonème /r/ ne correspond pas au même son selon sa place dans le mot : « rouge », « cour ». C'est le fait qu'il correspond au même graphème « r » qui en fait un seul et même phonème. Il n'est donc pas suffisant de bien percevoir les sons pour correctement identifier les phonèmes. L'identification du phonème est, pour certains élèves, particulièrement difficile. De nombreuses recherches ont montré que la prise de conscience du phonème se développe la plupart du temps en interaction avec l'acquisition de la lecture.

Le développement de la conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture (Fayol & al., 1992 ; Gombert, 1990) : le niveau de conscience phonologique des élèves d'école maternelle prédit fortement et de manière stable leur acquisition du principe alphabétique, en lecture comme en écriture, au début de l'apprentissage de la lecture. De plus, les entraînements à la conscience phonologique, et surtout à la conscience des phonèmes, améliorent les performances en lecture et en écriture au cours préparatoire.

Il est donc important de travailler à l'oral la prise de conscience de la structure segmentale de la langue grâce à des activités ciblées sur les différentes unités sonores, en partant des plus facilement

perceptibles, les mots et leur décomposition dans les unités phonologiques les plus simples (syllabes, rimes) pour aller progressivement vers le phonème, en lien avec l'apprentissage de la lecture.

De nombreux exercices peuvent être proposés. Ils visent tous à faire que l'élève se concentre sur la composition de l'enveloppe sonore de la langue et non sur sa dimension sémantique. Leur degré de difficulté varie selon l'unité ciblée (syllabe, rime, phonème) et le processus impliqué (synthèse ou segmentation, suppression, ajout ou inversion). Quelques exemples sont donnés dans le tableau ci-dessous.

La syllabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taper dans ses mains les syllabes du mot « chaton »</li> <li>- Combien y a-t-il de syllabes dans « chaton »</li> <li>- Dire « chaton » sans « ton »</li> <li>- Dire « cha -ton » à l'envers.</li> </ul>
La rime	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trouver la règle que l'enseignant a choisie pour ranger dans une même boîte les cartes qui représentent champignon-cochon-mouton-pantalon-papillon-avion.</li> <li>- Trouver dans un ensemble de mots/images ceux qui se terminent comme « chaussette »</li> </ul>
Le phonème	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dire tous les sons qu'on entend dans « chaton »</li> <li>- Mettre ensemble tous les sons /j//u//r/ pour trouver le mot</li> <li>- Dire /jur/ sans /r/</li> <li>- Quel mot fait /ju/ + /r/</li> </ul>

Dans un contexte d'enseignement plurilingue et notamment lorsque la langue d'enseignement n'est pas la langue parlée quotidiennement par les élèves, des difficultés particulières peuvent être dues à des différences entre les langues si certains phonèmes n'existent pas dans la langue première. En effet, le français compte 37 phonèmes. D'autres langues en comptent plus, d'autres moins. Les élèves peuvent avoir des difficultés de discrimination de certains phonèmes du français parce que ceux-ci n'existent pas dans leur(s) langue(s) maternelle(s). Un travail de sensibilisation aux différences phonétiques des langues en présence dans la classe peut être utile, notamment au niveau articulatoire, pour attirer et renforcer l'attention des élèves sur la structure segmentale des langues et faciliter la compréhension du lien entre écriture et phonologie. C'est un exemple d'activité à envisager dans le cas où les élèves de la même classe ont des langues premières différentes, une situation plus ou moins attestée dans les écoles africaines bi-plurilingues.

Si la place légitime de ce type d'exercice est au tout début d'apprentissage, il n'est pas interdit d'y recourir au collège pour les élèves qui seraient encore en grande difficulté dans le décodage des mots écrits, par exemple en les regroupant lors de cours de soutien.

### 1.3.3. Principe alphabétique et enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes

La découverte du principe alphabétique ne va pas de soi pour les élèves. Il leur faut discerner de façon consciente que la langue écrite transcrit du son avec les lettres et qu'il existe des correspondances régulières entre la chaîne sonore et la chaîne écrite. Cela leur demande une capacité à décontextualiser les mots pour les analyser dans leur aspect « matériel » en faisant abstraction de leur aspect sémantique.

En français, les graphèmes, qui sont la transcription écrite des phonèmes, se réalisent à partir des 26 lettres de l'alphabet. Ils sont en nombre beaucoup plus nombreux que les 37 phonèmes de la langue car certains phonèmes peuvent s'écrire de plusieurs façons. Ainsi le phonème /ɛ̃/ peut s'écrire « in », « ain », « ein », « un », « ym », etc. C'est ce qui explique en partie les difficultés orthographiques du français.

Les langues africaines écrites à partir de l'alphabet latin reposent elles sur une orthographe transparente : à un phonème correspond un seul graphème, et inversement. Cette transparence des correspondances graphème-phonème (CGP) a un impact direct sur la vitesse d'apprentissage de la lecture. Quand les langues sont transparentes, l'apprentissage de la lecture est plus rapide. La langue

française en raison de ses irrégularités demande donc un effort d'apprentissage sur un temps plus long.

La découverte des correspondances graphème-phonème nécessite un apprentissage systématique et explicite. L'élève doit accéder à **la maîtrise de la combinatoire**, c'est-à-dire qu'il doit comprendre comment les graphèmes et les phonèmes s'associent, se combinent entre eux, pour former des syllabes, puis des mots. Dès lors que l'enfant a compris ce mécanisme de correspondance graphèmes-phonèmes (CGP), il peut l'appliquer pour décoder des nouveaux mots. La compréhension de la combinatoire lui permet donc rapidement de décoder des syllabes : la li lu lo - al il ul ol – la pa sa ra... pour accéder progressivement à un déchiffrement autonome de mots : Lili- papa – Ali – sol - parasol, puis de phrases simples.

Cette approche nécessite de proposer rapidement un nombre suffisamment important de correspondances choisies parmi les plus fréquentes et stables de la langue ciblée afin que les élèves puissent très vite enclencher ce mécanisme.

Dans les systèmes d'enseignement qui démarrent l'apprentissage du lire-écrire directement en français langue de scolarisation, cet apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes ne peut se dispenser en amont d'une période de familiarisation au français oral et à un environnement d'écrits.

Sachant que le lien phonème-graphème acquis dans une langue se généralise pour les autres langues alphabétiques, dans les systèmes d'enseignement bilingues transitionnels, il convient de repérer les CGP préalablement acquises en langue(s) nationale(s) afin de repérer celles restant à découvrir pour lire-écrire en français et/ou les variations graphophonémiques existant entre L1 et L2 sur lesquelles il convient de porter l'attention.

#### 1.3.4. L'automatisation de l'identification des mots

Une fois le mécanisme du « décodage » enclenché, l'apprenti lecteur arrive à convertir un mot écrit en un mot oral et, s'il sait parler la langue, à en saisir le sens. Cette étape initiale est celle de l'utilisation exclusive de **la voie phonologique** reposant sur un traitement des correspondances graphèmes-phonèmes les unes après les autres, la lecture reste lente et laborieuse ce qui est normal chez le lecteur débutant mais qui se rencontre encore souvent chez les mauvais lecteurs au collège et même à l'âge adulte.

Pour passer à une lecture plus rapide et plus fluide, il est nécessaire que l'identification des mots s'automatise, afin de libérer davantage de disponibilité cognitive pour traiter l'information et comprendre ainsi plus facilement ce qui est lu. Cette automatisation s'effectue sur plusieurs années. Elle permet de passer d'une lecture lente et sérielle à une lecture rapide qui repose sur un mode de traitement plus global où les mots fréquents sont reconnus sans qu'il soit nécessaire de les décoder lettre à lettre. Ainsi, une seconde voie, **la voie lexicale** appelée aussi voie directe, se développe en parallèle de la voie phonologique, en se basant sur le traitement orthographique des mots sans qu'il soit nécessaire de les décoder. Cette reconnaissance orthographique repose en particulier sur l'extraction automatique des morphèmes (les unités de sens qui forment par exemple le mot, ex : chat-on-s) qui jouent un rôle essentiel dans l'accès au sens.

La voie phonologique s'installe sous l'effet de l'enseignement explicite du décodage. plus vite on enseigne de façon explicite et systématique les correspondances graphème-phonème, plus vite l'enfant saura décoder les mots écrits. La voie lexicale, en revanche, se met en place naturellement sous l'effet de la répétition des lectures, elle se renforce à mesure que l'enfant lit, par auto-apprentissage. Autrement dit, **plus on lit, mieux on lit**.

Les habiletés de lecture combinent donc des connaissances conscientes tributaires en grande partie de l'enseignement (voie phonologique), et des savoirs implicites installés grâce à la pratique de la manipulation de l'écrit (voie lexicale), notamment de la lecture.

Ainsi, l'élève apprend à lire sous l'effet de l'enseignement qui lui est prodigué, c'est la part explicite de l'apprentissage qui rend compte de l'installation des connaissances et des compétences que l'élève a mémorisées et qu'il peut utiliser consciemment. C'est **l'apprentissage par instruction**, totalement indispensable pour faire comprendre et maîtriser les mécanismes et les stratégies.

Toutefois, l'élève apprend également par **apprentissage implicite**, c'est-à-dire que lorsqu'il manipule de l'écrit, en lecture ou en écriture, il va progressivement, et sans s'en rendre compte, acquérir des connaissances sur les caractéristiques de l'écrit qui vont lui permettre de développer plus d'habiletés que celles qui seraient permises par la seule mobilisation de ce qui lui a été explicitement enseigné.

Dès son amorce, une des conséquences de l'enseignement de la lecture est une considérable augmentation de la manipulation d'écrits par l'élève. De ce fait, au-delà des connaissances conscientes qu'il installe, l'enseignement de la lecture a pour effet indirect de provoquer des apprentissages implicites. En effet, le moteur de l'apprentissage implicite est de nature fréquentielle. Plus souvent l'attention est portée à l'écrit et plus souvent le lecteur est impliqué dans l'activité, plus il fera d'apprentissages implicites. En dehors même des leçons de lecture, la pratique de la langue écrite est donc à encourager dans l'ensemble des domaines disciplinaires afin de multiplier les temps de confrontation à son usage lu - écrit - oralisé.

**La motivation de l'élève** joue ici un rôle important. Il est donc nécessaire d'assurer les conditions et l'envie de la fréquente manipulation de l'écrit, en lecture et en écriture, pour que les apprentissages implicites puissent installer les automatismes. Sans enseignement, l'élève demeurera non-lecteur. Sans pratique, il n'installera pas les automatismes et demeurera au mieux un décrypteur de l'écrit, au pire il oubliera les procédures apprises et risquera alors de se trouver plus tard en situation d'illettrisme. Parce que c'est une condition de la répétition autonome de la lecture, susciter **le plaisir de lire** chez l'élève est nécessaire à la réussite de l'enseignement de la lecture.

Lire n'est pas à nonner les suites de mots laborieusement décodés. **Le développement de la fluence** (la capacité à lire à haute voix, sans erreur et rapidement) est un aspect important de l'apprentissage de la lecture parce qu'elle représente une capacité qui lie les strictes habiletés de décodage à la compréhension des textes. Pour la développer, il est important de **faire lire les élèves à haute voix**, de manière fréquente et répétée, et de les faire s'entraîner sur des supports variés.

Pour parvenir à une lecture fluide, la lecture à haute voix est en effet fondamentale. D'une part, elle permet à l'élève d'entendre ce qu'il lit et d'avoir ainsi une rétroaction sur la qualité de sa lecture. Du côté de l'enseignant, écouter un élève lire à haute voix lui permet de se rendre compte du niveau de lecture de celui-ci, de repérer ses erreurs et difficultés pour lui prodiguer des aides et corrections adaptées.

De son côté, l'enseignant peut aussi s'engager dans des lectures devant ses élèves afin de leur montrer ce qu'est une lecture expressive aboutie et leur donner à percevoir l'objectif qu'ils doivent atteindre pour devenir des lecteurs compétents.

Enfin, **l'apprentissage de la lecture ne doit pas être dissocié de celui de l'écriture** : ces deux activités sont en étroite interrelation. En outre, une relation existe entre les processus impliqués dans l'apprentissage de la lecture-écriture et ceux impliqués dans l'apprentissage de l'orthographe, processus mobilisés également dans la production de textes.

#### 1.4. Geste graphique, orthographe et activité rédactionnelle.

Le geste graphique est une des contraintes affectant l'activité de production écrite. Lorsque la vitesse d'exécution et le tracé des lettres ne sont pas optimaux, les capacités orthographiques et rédactionnelles sont entravées. Dans un contexte de scolarisation privilégié, tel que celui habituel en France, un certain niveau d'automatisation du geste graphique est atteint vers l'âge de dix ans, mais les compétences graphomotrices continuent de se développer jusqu'à l'adolescence. L'automatisation graphomotrice ne se met donc en place que très lentement, ce qui contredit les représentations de certains enseignants qui pensent que le développement de cette habileté ne concerne que le tout début de l'école primaire.

Pour l'enfant qui commence l'apprentissage de l'écriture et qui n'a pas automatisé le tracé des différents graphèmes, et encore moins l'orthographe des mots, écrire un mot représente une tâche complexe, quand l'attention de l'élève est entièrement consacrée au tracé des lettres, il ne peut en même temps penser à l'orthographe. Au fur et à mesure que les performances graphiques des élèves s'améliorent, le nombre d'erreurs en dictée diminue. Il existe donc une corrélation positive entre les performances graphiques et les performances orthographiques. La maîtrise du geste d'écriture nécessite donc un apprentissage explicite puis une pratique suffisante pour être automatisée, ce qui libère de l'espace attentionnel chez l'élève qui peut ainsi mieux prêter attention à l'orthographe. Bien entendu cela concerne également ceux des collégiens qui ont encore du mal avec l'écriture.

Situation favorable à la réalisation des gestes graphiques, **la copie** à partir de modèles est un moment privilégié d'attention à la bonne tenue du crayon et à la posture du corps et de la main qui jouent un rôle important dans la qualité de la graphie et la vitesse d'exécution. Le propre de la copie est de susciter la concentration des élèves sur les mots dans leur construction graphémique, syllabique et morphologique pour pouvoir les reproduire, ce qui a un effet bénéfique sur la mémorisation de leur orthographe.

Quel que soit le type d'écriture choisi (script ou cursive), l'objectif du travail sur les habiletés graphomotrices est d'aider les élèves à développer une écriture lisible et fluide qui doit être produite rapidement avec peu de ressources attentionnelles. Or, les enseignants semblent souvent se soucier davantage de la lisibilité des tracés que de la vitesse d'écriture. Il importe de faire écrire rapidement des mots et, dès que possible, de courtes phrases pour que les élèves acquièrent une liaison fluide entre les lettres afin que l'écriture fasse sens au fur et à mesure qu'ils écrivent.

Activité privilégiée pour l'amélioration de l'orthographe, au début de l'apprentissage de la lecture, **la dictée**, comme la copie, doit être quotidienne pour produire des effets sur le long terme. Les erreurs en dictée sont à considérer comme un matériau constitutif de l'apprentissage. Il convient de relever les erreurs avec l'objectif d'apprendre de celles-ci pour amener les élèves à s'autocorriger.

Dans le cadre d'une progression raisonnée, les situations de **production d'écrits** doivent être conduites dès le début de l'apprentissage parallèlement aux situations de copie et de dictée. Il s'agit de rendre l'élève producteur de messages. Ces activités peuvent prendre appui sur la vie de la classe ou sur des activités de découverte du monde. Les recherches ont montré que plus les élèves rédigent, plus ils progressent. La production de textes courts favorise l'acquisition des automatismes et des démarches qui seront ultérieurement mobilisés dans l'élaboration des textes longs. Proposer une réflexion sur ce qui est attendu comme texte, planifier et réviser conduisent les élèves à mieux contrôler la réalisation de leur production.

#### 1.5. La compréhension en lecture

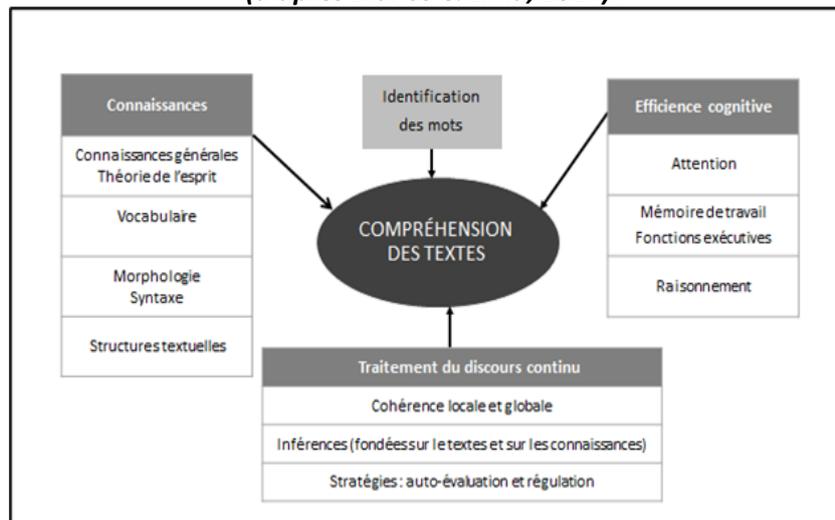
Le sens ne découle pas systématiquement de l'identification des mots. Savoir identifier les mots est une condition nécessaire mais non suffisante. La compréhension est le but ultime de la lecture. Le décodage n'en est que l'instrument, mais un instrument indispensable. Chaque enfant doit rapidement

« faire ses gammes » et posséder la maîtrise de l'instrument (les correspondances graphème-phonème) pour parvenir à interpréter la partition que constitue le texte.

La compréhension approfondie d'un texte sollicite quatre grandes catégories d'habiletés :

- les capacités d'identification des mots ;
- l'activation et la sélection des connaissances stockées en mémoire ;
- des habiletés propres au traitement des discours continus ;
- l'efficacité cognitive générale des individus.

**Connaissances et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes  
(d'après Bianco & Lima, 2017).**



La compréhension s'enclenche lorsque les mots reconnus activent les significations correspondantes en mémoire ; celles-ci doivent ensuite être liées entre elles à l'intérieur de la phrase et des textes. Enfin, les textes traitent de thèmes qui font écho, à des degrés divers, aux connaissances propres du lecteur (ses connaissances sur le monde), dans le cas d'une langue étrangère ou seconde, des connaissances en langue première peuvent être mobilisées. Celles-ci l'aident à comprendre certaines informations laissées implicites dans les énoncés et à ancrer les contenus exprimés à ses connaissances, autrement dit à apprendre à partir des lectures.

**Le vocabulaire** est essentiel à la compréhension parce qu'il assure le lien entre l'identification des mots et la compréhension. La méconnaissance de quelques mots peut rendre la compréhension difficile, voire impossible. On estime que 90% des mots doivent être connus pour qu'un lecteur comprenne sans difficulté un texte. L'acquisition du vocabulaire relève d'apprentissages multiples. Les enfants apprennent les mots de leur langue maternelle de manière implicite sous l'effet des interactions verbales et grâce à l'attention à la situation d'interaction partagée avec l'adulte. Cet apprentissage implicite se poursuit tout au long de la vie. Le vocabulaire s'apprend aussi de manière explicite lorsqu'il est enseigné directement. Quel que soit le mode d'apprentissage, implicite ou explicite, l'utilisation répétée des mots dans des contextes variés garantit leur mémorisation à long terme.

**La phrase** exprime une idée cohérente que la simple addition de la signification de chacun des mots qui la compose ne permet pas d'extraire. Pour cela, il faut affecter des rôles (agent qui fait l'action, patient qui la subit, etc.) aux différents constituants. Cette attribution repose sur des indices variés : syntaxique (l'ordre des mots, segmentation des groupes nominaux) ; morphosyntaxiques (marques de genre, de nombre, flexions verbales...) ; et lexico-sémantiques (l'agent est souvent un être animé).

L'interprétation d'une phrase résulte donc de la capacité à intégrer la contribution de ces différents indices dans une représentation d'ensemble.

Il ne suffit pas de comprendre les phrases une à une, **les textes** ont une organisation linguistique originale qui sont marquées à l'écrit par de nombreux indicateurs : la ponctuation, la structure des paragraphes, les titres, les intertitres, les sommaires, sont autant de marques qui concourent, quand elles sont connues, à la compréhension de la cohérence du texte. Au-delà de ces organisateurs généraux, les différents types de textes (textes narratifs, descriptifs, argumentatifs, explicatifs...) ont des structures et des propriétés particulières. En fonction des textes proposés, les différentes habiletés langagières sont donc sollicitées à des degrés divers. Un même individu atteindra des niveaux de compréhension différents en fonction des textes qu'il doit traiter.

De plus, **les connaissances sur le monde** sont un paramètre important de la compréhension (Bianco, 2015). Ainsi, de bons lecteurs ayant peu de connaissances sur le thème traité dans un texte, ne le comprennent pas mieux que des faibles lecteurs ayant de bonnes connaissances de ce dernier. Dans un premier temps d'apprentissage, il faut être attentif à proposer des textes se référant à la culture partagée par les élèves.

**Les capacités de compréhension orale** expliquent une part importante de la compréhension en lecture. Cependant, il ne suffit pas de comprendre le langage oral quotidien pour avoir une bonne compréhension des textes écrits. Il est important **d'enseigner la compréhension** à l'école. Cet enseignement doit être initié en parallèle de l'apprentissage du décodage à travers des activités particulières, proposées à l'oral dans un premier temps et intégrant progressivement les supports écrits en fonction des capacités de lecture des enfants. Cet enseignement de la compréhension des textes écrits est d'autant plus important que l'écrit se distingue du langage de la conversation quotidienne sur plusieurs points qui rendent sa maîtrise plus difficile et complexe. Le langage des textes est plus formel et élaboré tant sur le plan du vocabulaire utilisé que sur celui de la syntaxe. Les thèmes abordés sont aussi moins familiers. Par ailleurs, dans la conversation, la compréhension s'appuie en partie sur des indices extralinguistiques (mimiques, activités gestuelles, connaissances partagées par les interlocuteurs), alors qu'on est le plus souvent seul face à un texte.

Dans un contexte bilingue, une attention particulière doit être portée aux erreurs pouvant provenir **d'interférences entre la L1 des apprentis lecteurs et le français L2** à tous les différents niveaux du langage intervenant dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Par conséquent, il convient que les enseignants veillent scrupuleusement à ces différents éléments, lesquels devront intégrer leur programme de formation. Cette approche comparative devra s'appuyer sur la perception de notions/fonctions communes aux deux langues, à partir de saynètes, de petits récits, d'images ; la comparaison permettant de repérer des zones de proximité et d'écart (par exemple dans l'ordre des mots, dans la morphologie), avec les formes particulières de grammaticalisation dans chacune des deux langues.

Le savoir-lire ne prend sens que si les élèves sont capables de le mobiliser dans l'acquisition de nouveaux savoirs tels que l'école les diffuse. Réciproquement, le fait d'avoir à s'informer par le moyen de **l'écrit dans toutes les disciplines** ne peut que renforcer et donner sens à cette compétence en cours d'installation. La structuration écrite des disciplines est l'un des aspects essentiels de la culture scolaire, qui repose en particulier sur la lecture des consignes et des manuels.

**L'apprentissage est un processus continu** qui s'effectue tout au long de la vie. Chaque nouvelle compétence constitue une évolution, un prolongement ou une articulation nouvelle des compétences préexistantes. Il est essentiel, aussi bien au sein des cycles scolaires qu'entre ces cycles, que les dispositifs didactiques nouveaux s'inscrivent dans la continuité de ceux utilisés aux niveaux précédents. Il est donc impératif que soient mis en place des dispositifs de suivi afin que chaque enseignant ait connaissance de ce qui a été fait l'année qui précède celles sous sa responsabilité. C'est une condition pour que les stratégies pédagogiques s'inscrivent dans un processus continué.

## 2. Enseigner le français au collège

### 2.1. Lire dans la classe de français

#### 2.1.1. S'inscrire dans une logique d'apprentissage continué de la lecture-écriture, une nécessité pour l'enseignement fondamental

Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne et de l'océan indien, la durée de l'enseignement obligatoire est passée, ces dernières années, de 6 ans à environ 10 ans, avec la mise en place d'un cycle fondamental<sup>3</sup> couvrant l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen (secondaire inférieur). L'une des décisions majeures prises par les gouvernements dans l'application de cet **allongement de la scolarité obligatoire** a été d'élargir l'accès au collège pour permettre à plus d'élèves du cycle élémentaire de poursuivre leurs études secondaires. Cette décision s'est souvent traduite par l'augmentation du taux de transition entre l'élémentaire et le collège, notamment par l'aménagement (voire l'abandon) des concours d'entrée en 6ème qui limitaient l'accès au collège. Ainsi, au Sénégal par exemple, l'accès en 6ème a évolué progressivement de 50,2% en 2005 à 68,8% en 2009 et est passé brusquement à 90,5% en 2010, ne connaissant plus que de faibles variations par la suite.

Cet accroissement des taux de transition entre les deux cycles, sans que la capacité d'accueil des collèges ait véritablement augmentée, s'est traduite par une augmentation significative des effectifs dans les classes de collèges en zone urbaine (effectifs pléthoriques) et par la nécessité d'étendre rapidement la couverture d'accueil en zone rurale avec la création de nombreux collèges de proximité, bien souvent des classes construites en matériaux de fortune (abris provisoires).

L'autre conséquence manifeste de cette explosion scolaire à l'entrée au collège a été l'augmentation rapide du **taux de redoublement**, en particulier en sixième, avec l'arrivée d'élèves qui, pour les professeurs de collège, n'avaient pas le niveau requis. Ainsi, toujours au Sénégal, le taux de redoublement en 6<sup>ème</sup> est passé de 13% en 2009 à 20,5% en 2014, les professeurs de collège semblant avoir du mal à prendre en compte l'hétérogénéité plus forte des élèves de 6<sup>ème</sup>.

En effet, la massification des effectifs constatée au collège demande nécessairement de changer de « paradigme scolaire » en passant d'un **collège sélectif** visant la formation des élites à **un collège ouvert à tous** devant amener l'ensemble des élèves à acquérir les compétences de base attendues en fin de 3<sup>ème</sup>.

Le passage de l'école au collège constitue donc un moment de rupture pouvant entraîner des conséquences néfastes sur la scolarisation des élèves. Se situer dans une perspective d'un apprentissage continué de l'écrit peut permettre d'adoucir ce passage en développant des dispositifs pédagogiques susceptibles de mieux assurer la continuité éducative nécessaire à ce domaine d'apprentissage, fondateur de la réussite scolaire.

#### 2.1.2. Evaluer pour remédier aux difficultés des élèves en lecture au début du collège

Si certains apprentissages de base peuvent être considérés comme acquis à la fin de l'école primaire, il serait pour autant prématuré de considérer la tâche comme achevée, de nombreux élèves ayant encore besoin de soutien afin de stabiliser une relation au langage écrit encore incertaine.

On sait aujourd'hui qu'il existe deux grands types de difficultés pour comprendre les textes : des difficultés spécifiques à **l'identification de mots écrits** et des difficultés spécifiques à **la compréhension orale**.

---

<sup>3</sup> La terminologie peut varier selon les pays.

Lorsqu'on évalue les élèves sur ces deux dimensions : **Identification des Mots Ecrits (IME)** et **Compréhension Orale (CO)**, le profil de lecture des élèves en fin de scolarité élémentaire ou au début du collège peut se répartir en 4 grandes catégories (J. Ecalte, 2016) :

		Compréhension orale (CO)	
		-	+
Identification des mots écrits (IME)	-	Faibles identifieurs (FI)	Faibles identifieurs (FI)
		Faibles compreneurs (FC)	Bons compreneurs (BC)
	+	Bons identifieurs (BI)	Bons identifieurs (BI)
		Faibles compreneurs (FC)	Bons compreneurs (BC)

Cette typologie proposée par Jean Ecalte (2016) peut permettre de mettre en place en classe des activités spécifiques par groupes de besoin lors de séances de renforcement.

Le lecteur trouvera dans la boîte à outils *Evaluer et remédier aux difficultés de lecture-écriture*<sup>4</sup> proposé par le GTE 5 APPRENDRE des propositions concrètes d'évaluation et de remédiations pouvant être réalisées en début de collège, liées aux différentes dimensions de l'apprentissage du lire-écrire développées dans la section précédente.

Ces activités de remédiation peuvent se structurer autour de 3 axes, comme présenté ci-dessous.

#### 2.1.2.1. *Poursuivre les activités d'identification des mots écrits auprès des élèves qui le nécessitent*

Bien qu'elle soit particulièrement travaillée au cours des premières années de l'élémentaire, la maîtrise du déchiffrage reste problématique chez certains élèves en fin d'élémentaire ou au début du collège. **C'est pourquoi tant que l'élève éprouve des difficultés à oraliser les mots écrits, il convient de poursuivre l'analyse phonologique et l'étude des correspondances graphèmes/phonèmes.** En effet, tout élève, **quel que soit son âge**, doit poursuivre cet apprentissage tant qu'il n'est pas parvenu à **automatiser** les procédures d'identification des mots écrits. Cette automatisation indispensable ne peut être obtenu qu'en lisant suffisamment souvent. Plus on lit, mieux on lit.

En fin de primaire ou au début du collège, l'enseignant doit donc continuer à proposer à ce type d'élèves des moments d'enseignement particulièrement explicite sur le déchiffrage des mots en proposant des répétitions suffisamment nombreuses qui leur permettent de développer leur **fluidité** de lecture (fluence) à partir de textes courts de difficulté croissante. Ce travail peut s'effectuer utilement au sein de **groupes de besoin**, à effectif réduit. (Supports possibles à télécharger gratuitement : <http://infos.editions-cigale.com/fluence-gratuit> )

A noter que **la dyslexie** est un handicap qui se manifeste notamment par une difficulté à lire à haute voix en raison de confusions de sons ; par une orthographe déficiente ; par une extrême lenteur ; par de la fatigue ; et le plus souvent par du découragement. Cependant, le taux d'élèves atteints de ce type de troubles dyslexiques n'excède pas 5 % sur une population globale et donc tous les enfants avec des difficultés de lecture ne sont pas, loin s'en faut, dyslexiques !

Pour les élèves dyslexiques avérés (diagnostic à établir par un orthophoniste ou un neuropsychologue), il est conseillé de privilégier l'oral, de ne pas dicter les cours, de ne pas donner plusieurs informations en même temps pour laisser à l'élève le temps de s'approprier l'information, de lire et de reformuler les consignes à l'oral, d'éviter de faire lire à voix haute devant les autres élèves (situation

<sup>4</sup> [https://drive.google.com/drive/folders/1MF7M1kGxvCi-8-uchRLfAcVMCHYm\\_ndn?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1MF7M1kGxvCi-8-uchRLfAcVMCHYm_ndn?usp=sharing)

dévalorisante), d'autoriser la lecture en suivant avec un outil (crayon, règle, doigt), d'éviter les copies ou les dictées longues, de privilégier la prise de note courte avec correction immédiate, de réduire la longueur du travail écrit notamment à la maison.

### 2.1.2.2. Favoriser un enseignement explicite de la compréhension

On dispose aujourd'hui d'un nombre très abondant de recherches qui montrent que **l'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension** améliore les performances des élèves à tous les niveaux de scolarité et particulièrement pour les élèves les plus fragiles.

Cette forme d'enseignement **fait appel à la réflexion consciente de l'élève** en centrant son attention sur les obstacles qu'il est susceptible de rencontrer lorsqu'il est confronté à des textes complexes et en lui proposant des procédures pour les surmonter.

L'enseignement explicite ou direct se caractérise par un ensemble d'attitudes pédagogiques, reposant sur 6 principes.

#### Les principes de l'enseignement direct (d'après Bianco, 2015)

- 1- **Révision journalière** : la leçon commence par une révision de 5 à 8 minutes des notions apprises précédemment. Elle permet à l'enseignant de : - s'assurer que les élèves maîtrisent les habiletés et notions (les connaissances) nécessaires à la leçon du jour ; - de réexpliquer, réactiver et ré-entraîner les habiletés, celles notamment qui doivent être automatisées.
- 2- **Présentation du nouveau matériel : nouvelles notions, objectifs de la leçon**
  - Les enseignants efficaces passent plus de temps que leurs collègues moins efficaces à : - présenter et expliquer les nouvelles notions ; - donner de nombreux exemples ; - poser des questions pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves ; - réexpliquer.
  - Ils segmentent la présentation des notions nouvelles en étapes ; ils analysent les notions complexes afin de les décomposer en un ensemble de sous-notions que les élèves peuvent plus facilement appréhender sans être submergés par un ensemble de paramètres dépassant leurs capacités cognitives.
- 3- **Pratique guidée** : les enseignants les plus efficaces guident et supervisent la mise en œuvre initiale des nouvelles notions par les élèves. L'élément majeur de ce guidage consiste à susciter la discussion entre le maître et les élèves, et entre les élèves. L'enseignant pose de nombreuses questions ; il incite les élèves à **auto-expliquer comment ils s'y prennent pour répondre aux questions. Plus ce temps de guidage est important, meilleures sont les réussites des élèves.**
- 4- **Feed-back et corrections** : les enseignants les plus efficaces corrigent immédiatement les erreurs faites par les élèves et fournissent un étayage en réexpliquant, en fournissant des indices pour parvenir à la réponse attendue et en simplifiant les questions lorsque c'est nécessaire. Ils utilisent aussi la pensée à haute voix (ou auto-explication) pour donner à voir les arguments qui conduisent à la réponse (« c'est cette réponse parce que... »).
- 5- **Travail individuel (ou pratique indépendante)** : ce temps d'exercice fournit l'occasion à l'élève de s'entraîner à utiliser la notion apprise afin de l'intégrer à ses connaissances et de pouvoir l'utiliser de manière suffisamment fluide.
- 6- **Révisions systématiques, hebdomadaires et mensuelles** : ces révisions systématiques et à intervalles réguliers permettent de réactiver ce qui a été appris, de ré-entraîner afin d'augmenter l'intégration des connaissances et l'automatisation de celles qui doivent l'être.

Cet enseignement propose donc **des moments d'entraînement** afin que les mécanismes et les stratégies appris soient intégrés au bagage cognitif des élèves.

En plus des séances consacrées à l'explication des textes lus (cf. lecture méthodique), il s'avère donc utile d'organiser au collège des **temps d'apprentissage ciblés** sur certaines procédures mobilisées dans la compréhension des textes, de **manière explicite**, lors de **séances de renforcement**. Ces moments peuvent être conduits en collectif en sollicitant l'engagement actif de tous les élèves mais aussi lors d'activités collaboratives en groupes restreints.

Dans cette perspective, on peut distinguer deux approches complémentaires de l'enseignement de la compréhension :

- La première propose un enseignement explicite des **stratégies de lecture** et de leur utilisation (effectuer des résumés intermédiaires au cours de la lecture, se créer des images mentales, identifier les idées principales et secondaires, repérer ses déficits de compréhension au cours de la lecture et utiliser des stratégies palliatives, gérer l'implicite, etc.)
- La seconde se centre sur le contenu des textes notamment sur le **vocabulaire** (en s'appuyant sur le contexte, sur la morphologie, etc.) et le traitement des **marques linguistiques et syntaxiques** qui permettent d'établir des liens entre les informations (substituts anaphoriques, connecteurs spatiaux temporels, connecteurs logiques, ponctuation, éléments de causalité, inférences, etc.).

### 2.1.2.3. *Prendre en compte la difficulté des textes à lire*

La lecture scolaire, en particulier au collège, demande à l'élève de comprendre un grand nombre de supports composites. A la difficulté de lecture des différents documents proposés sur la double page du manuel (frise chronologique, dialogues de BD, reproductions de tableaux, schémas, codifications et symboles divers, textes écrits par des contemporains ou textes historiques) s'ajoute celle, non pas seulement de repérer des informations pour répondre aux questions, mais aussi de se situer à un niveau supérieur de construction d'un savoir : celui du concept. Il s'agit pour chaque élève de construire une signification, de comprendre des phénomènes à partir d'interprétations, d'inférences, de mises en relation supposant des choix, d'établir une hiérarchie d'importance parmi la pluralité et l'hétérogénéité des éléments fournis. Or, quand on étudie ce que font les élèves avec ces supports de travail (Bautier, 2015), on peut mettre en évidence que non seulement ces démarches et opérations cognitives et langagières ne sont pas spontanées, *a fortiori* ne sont pas partagées par tous les élèves, mais plus encore que ces supports sont susceptibles, du fait de leur caractéristiques discursives, symboliques et iconiques, de détourner les élèves des possibilités de construire des significations pertinentes. Les différences observées entre les élèves pour l'exploitation de ces supports composites s'expliquent en grande partie par leurs rapports différenciés au texte et au monde selon les origines sociales qui, pour une part d'entre eux, viennent sans doute ajouter des difficultés à la lecture. De ce fait, l'école doit rendre explicite les parcours de lecture attendus pour l'exploitation de ces supports, et ce dans toutes les disciplines scolaires.

À ces obstacles de lecture qui concernent particulièrement les manuels, viennent s'ajouter ceux plus spécifiques aux œuvres littéraires. La notion de « texte résistant » (Tauveron, 1999) ou de « texte complexe » (Rouxel, 1996) renvoie à deux ordres de difficulté selon Tauveron : les textes réticents c'est-à-dire ceux qui jouent à perdre le lecteur – par la forme de l'intrigue, par exemple – et les textes proliférants, c'est-à-dire les textes qui appellent des interprétations plurielles. Les textes littéraires, bien souvent, sont des textes proliférants, leur polysémie faisant leur intérêt mais aussi parfois leur difficulté.

Même si l'on peut s'accorder sur un certain nombre d'œuvres qui sont en soi complexes et donc résistantes, la complexité des textes reste cependant relative au lecteur. La notion de lecture résistante prend donc en compte le degré de difficulté des opérations de lecture nécessaires pour que le lecteur

puisse accéder au sens du texte. Cela tient au vocabulaire parfois, ou à la syntaxe. Beaucoup d'élèves, par exemple, renoncent devant un extrait dont ils ne comprennent pas les premiers mots ; ils arrêtent leur lecture devant cet obstacle initial estimant qu'ils ne sont pas capables de comprendre le texte. La lecture est également résistante lorsque l'œuvre suppose une connivence culturelle avec le lecteur et que ce dernier ne saisit pas cet enjeu, lorsque l'univers décrit ne lui parle pas ou que les valeurs que le texte semble incarner le déroutent. Ainsi, la complexité des textes est-elle variable d'un lecteur à l'autre.

Lorsque les difficultés se cumulent ou que la récurrence des mêmes difficultés des textes ne permet pas à l'élève d'accéder aux œuvres, il y a de gros risques qu'il devienne lui-même résistant à la lecture en tant qu'activité. Le choix des textes proposés en classe apparaît donc capital. Varier les propositions de lecture est également une nécessité pour que les élèves, à un moment ou à un autre, puissent trouver dans les œuvres matière à expérience, même s'ils sont en difficulté. Pour ce faire, l'enseignant peut varier les activités de mise en voix des œuvres (Lemarchand, 2017) : lecture oralisée par le professeur ou un élève, récit des passages non étudiés d'un livre, échanges entre lecteurs et non lecteurs en atelier, etc. afin que chaque élève soit autorisé à parler des œuvres et à faire état de ses ressentis. La résistance à la lecture est alors contournée par des protocoles pédagogiques qui permettent aux élèves, même les plus fragiles, d'accéder tout de même aux œuvres littéraires, en différenciant les tâches attendues par chacun au sein de l'exploitation collective de l'œuvre.

### 2.1.3. Installer la mise en œuvre de conduites de lecture nouvelles

Le français et la lecture, dans l'enseignement secondaire, occupent une place particulière. Il ne s'agit plus, théoriquement, de s'approprier un nouveau savoir-faire, de s'y perfectionner, mais de parvenir, grâce à cette maîtrise qui pour l'essentiel devrait être acquise à l'école primaire, à lire des textes différents de ceux ordinairement présentés dans l'enseignement primaire et qui font appel à des répertoires de compétences différemment mobilisés.

Notons au passage que les travaux de recherche se rapportant à la lecture au collège, notamment s'agissant des publics adolescents, sont infiniment moins nombreux que ceux concernant les publics de l'école primaire. La recherche, en fait, s'est poursuivie non plus sur le lecteur et son activité mais sur les matériaux textuels proprement dits, dans leur organisation et leur fonctionnement propre : typologie des textes/discours ; cohérences textuelles ; aspects génériques (textes littéraires, documentaires, etc.). Or, c'est dans cette interaction entre un apprenti-lecteur, doté d'un certain nombre de compétences de base, et le texte, dans ses caractéristiques propres, que se joue ce nouveau moment de l'apprentissage.

Listons brièvement ici les caractéristiques les plus visibles des apprentissages de la lecture au collège :

- des textes plus longs (dans des proportions à déterminer), et qui requièrent de la part de l'élève de conserver en mémoire les éléments d'information recueillis au fur et à mesure de l'avancée dans la lecture et de les inscrire dans un schéma de compréhension plus vaste, de sélectionner notamment les énoncés les plus importants.
- des textes « authentiques », c'est-à-dire des textes qui ne sont plus élaborés aux fins strictes d'apprentissage, mais des textes le plus souvent adressés à des publics d'adultes, extraits souvent d'œuvres littéraires, de préférence issus des littératures africaines d'expression française, choisis et découpés (nous sommes toujours en présence d'une lecture par extraits - manuels ou photocopies - pour des raisons essentiellement matérielles, avec parfois dans la proximité du collège des bibliothèques, mais souvent peu nombreuses) selon des critères pédagogiques à expliciter.
- des textes au lexique plus riche, plus diversifié. La diversité des textes proposés, expériences/épisodes de vie variés, sensibilisation à des problématiques plus générales,

expression de différents points de vue, font contraste avec les ressources du répertoire lexical ordinaire/moyen des élèves.

- des textes à construction plus complexe. D'une part la dimension énonciative pourra y prendre une place plus importante et implique que l'élève puisse repérer le traitement de l'expérience de vie rapportée/le point de vue singulier, dans une vision particulière. Les composantes du récit pourront comprendre une dimension narrative, descriptive, un système de discours rapporté (style direct, indirect libre), l'expression d'un point de vue, d'un jugement, associé à une argumentation. Les continuités anaphoriques dans ces conditions passent par des procédures de rappel lexical plus diversifiées, dans des fonctions distinctes, de l'anaphore lexicale à l'anaphore résomptive (qui résume ou synthétise le contenu de ce qui vient d'être dit). A tout ceci s'ajoute, bien plus dans le secondaire qu'à l'école primaire, le rôle joué par les inférences<sup>5</sup> sur la prise en compte des informations implicites.
- des textes qui, pour être compris, font appel aux connaissances du lecteur, sous forme de scripts, de plans, de scénarios, d'éléments de jugement. Ceux de l'école primaire s'appuient le plus souvent sur des schémas proches de l'expérience de vie ordinaire de l'élève. Au collège, ces connaissances s'inscrivent dans des univers qui s'éloignent de plus en plus du quotidien empiriquement perçu de l'élève, modélisés par la référence à des traditions culturelles savantes, à une symbolique artistique, littéraire ou scientifique. Ces schémas, avec leur part d'implicite, appellent de la part du lecteur une activité inférentielle importante, le traitement du lexique ne constituant qu'une des composantes de cette approche.

La lecture au collège s'organise donc sur des textes de plus en plus éloignés de la langue des familles et du quotidien de la vie sociale des élèves et fait appel de la part du lecteur à des savoirs et des savoir-faire inédits qui doivent faire l'objet d'une approche pédagogique plus attentive de la part des professeurs. L'activité de lecture au secondaire requiert donc, dans ces conditions, des formes d'approche qui vont au-delà, des usages propres aux classes de l'école primaire.

Alors que l'enfant-lecteur constitue pour l'enseignement primaire le premier point de référence, l'enseignement secondaire y substitue donc celui de texte, abordé désormais dans ses particularités génériques et sa construction formelle (cf. Revaz, 1997). De ces formes nouvelles de lecture pourront naître des activités d'écriture, écritures d'imitation/réécriture, amplification/condensation, autour de projets d'écriture variés, éventuellement d'ateliers d'écriture. Activités qui permettront de s'interroger et de travailler sur les normes de l'écrit.

### *2.1.3.1. Différents régimes de lecture*

La tradition scolaire au secondaire veut que l'on soumette à l'attention des élèves deux grandes familles de textes qui appellent des régimes de lecture spécifique.

#### *Les textes littéraires*

Textes à l'organisation conventionnelle (voir par exemple le schéma narratif) et s'inscrivant dans des genres reconnus : contes, romans, souvenirs, récits divers, etc. Mais aussi extraits de pièces de théâtre, poésies. De la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, comment les choix, selon les genres, se répartissent-ils ? Quels auteurs africains ? Une esthétique particulière ? La problématique de la lecture de jeunesse se pose-t-elle, c'est-à-dire celle d'ouvrages spécialement écrits pour des publics adolescents ?

---

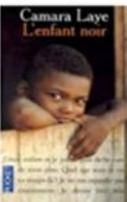
<sup>5</sup> Ce qui n'est pas dit explicitement dans le texte mais que le lecteur peut déduire (par exemple de la phrase « la lune éclairait la ruelle », on peut déduire que la scène rapportée se passe la nuit).

Il est d'usage dans certains pays, pour aborder la lecture des textes littéraires, de faire référence à la notion de « lecture méthodique » ou de « lecture expliquée ». Sous cette expression, on veut privilégier une lecture d'un texte qui s'opère avec méthode, c'est-à-dire selon des démarches ou des principes partagés par les élèves. Le Sénégal préconise par exemple la démarche intitulée SLIPEC : situation du texte, lecture, idée générale, plan, explication détaillée, conclusion <sup>6</sup>.

L'usage veut que les textes soient le plus souvent extraits d'œuvres telles que des romans, des ouvrages de souvenirs, des recueils de contes, des pièces de théâtre ou des recueils de souvenirs. Un texte narratif peut comprendre aussi des éléments descriptifs, des éléments de dialogue, si les personnages parlent, ou une approche argumentative, s'il s'agit de faire prévaloir un point de vue. On pourra s'interroger encore sur la présence ou non du sujet énonciateur dans le texte, c'est-à-dire celui qui raconte l'histoire, et sur le fait qu'il s'adresse directement ou non au lecteur.

Lire avec méthode, c'est donc **adopter un axe de lecture**, qui privilégiera une dominante d'analyse, sans vouloir examiner le texte dans tout son détail d'écriture, une séance n'y suffirait pas. Ainsi, par exemple, la nature des textes présentés ci-dessous induira une exploitation en classe spécifique permettant d'adopter un axe de lecture s'appuyant sur les **caractéristiques des schémas narratif et descriptif** qui les structurent.

### Texte 1

	<p>J'étais enfant et je jouais près de la case de mon père. Quel âge avais-je en ce temps-là ? Je ne me rappelle pas exactement. Je devais être très jeune encore : cinq ans, six ans peut-être.</p> <p>Ma mère était dans l'atelier, près de mon père, et leurs voix me parvenaient, rassurantes, tranquilles, mêlées à celles des clients de la forge et au bruit de l'enclume.</p>	<p>L'analyse fragmentée de ce texte permettra aux élèves de dégager les <b>étapes du schéma narratif</b> et de repérer ses caractéristiques linguistiques.</p>
<p>Brusquement, j'avais interrompu de jouer, l'attention, toute mon attention, captée par un serpent qui rampait autour de la case, qui vraiment paraissait se promener autour de la case ; et je m'étais bientôt approché. J'avais ramassé un roseau qui traînait dans la cour (...) et, à présent, j'enfonçais ce roseau dans la gueule de la bête. Le serpent ne se dérobaît pas : il prenait goût au jeu ; il avalait lentement le roseau, il l'avalait comme une proie, avec la même volupté, me semblait-il, les yeux brillants de bonheur, et sa tête, petit à petit, se rapprochait de ma main. Il vint un moment où le roseau se trouva à peu près englouti, et où la gueule du serpent se trouva terriblement proche de mes doigts. Je riais, je n'avais pas peur du tout, et je crois bien que le serpent n'eût plus beaucoup tardé à m'enfoncer ses crochets dans les doigts si, à l'instant, Damany, l'un des apprentis, ne fût sorti de l'atelier. L'apprenti fit signe à mon père, et presque aussitôt je me sentis soulevé de terre : j'étais dans les bras d'un ami de mon père !</p> <p>Autour de moi, on menait grand bruit ; ma mère surtout criait fort et elle me donna quelques claques. Je me mis à pleurer, plus ému par le tumulte qui s'était si inopinément levé, que par les claques que j'avais reçues. Un peu plus tard, quand je me fus un peu calmé et qu'autour de moi les cris eurent un peu cessé, j'entendis ma mère m'avertir sévèrement de ne plus jamais recommencer un tel jeu ; je le lui promis, bien que le danger de mon jeu ne m'apparût pas clairement. Camara LAYE, 1953, <i>L'enfant noir</i>, Paris, Ed. Plon</p>		<p>Par le jeu des questions posées par l'enseignant et le prélèvement des indices, ils seront amenés à découvrir que, dans un récit, le plus souvent avant le déclenchement de l'action, les premières lignes présentent la <b>situation initiale</b> en fournissant des précisions sur les personnages (ici : l'enfant-narrateur, son père, sa mère), le lieu (près de la case du père, de l'atelier, de la forge), l'époque (l'enfance de l'auteur-narrateur → roman autobiographique) et les circonstances de</p>

l'action (scène calme de la vie quotidienne). A cette étape (de « j'étais enfant » à « bruit de l'enclume », le temps verbal dominant est l'imparfait : il permet de dresser le cadre spatio-temporel dans lequel

<sup>6</sup> Voir [https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/fiche\\_pedagogique\\_OUSMANE\\_FALL.pdf](https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/fiche_pedagogique_OUSMANE_FALL.pdf)

l'action va progresser. A noter que dans la phrase « je ne me rappelle pas exactement », « je » et « me » ne renvoient pas à l'enfant-narrateur mais à l'auteur : l'homme mûr qui évoque son passé. Dans cette phrase, il ne s'agit pas du présent du récit mais plutôt du présent de l'énonciation : l'auteur intervient pour glisser une réflexion sur le moment évoqué.

La rupture par rapport à cette situation initiale est introduite par « brusquement » qui signale l'irruption d'un événement qui va déclencher l'action : on parle alors d'**élément modificateur** ou **perturbateur** (ici, la perturbation de la scène est provoquée par le serpent, source d'un danger indiscutable). On notera que le surgissement de cet élément est souvent marqué dans le schéma narratif canonique par un complément circonstanciel de temps : quand, soudain, tout à coup, brusquement, un jour, etc. Le temps verbal utilisé dans ce début de récit est le plus-que-parfait comme marque d'une action passée complètement achevée. On pourrait lui substituer le passé composé « j'ai interrompu » ou mieux encore le passé simple « j'interrompis ».

La suite du récit (« j'avais ramassé » jusqu'à « proche de mes doigts ») présente différentes réactions face à cette perturbation, ce sont **les péripéties**. Les verbes sont à l'imparfait, sauf les trois derniers qui sont au passé simple, temps utilisé pour mettre en valeur une action ou un événement (ici : le danger imminent).

**La résolution** ou **le dénouement** (« je riais » à « les bras d'un ami de mon père ») s'effectue dans ce texte par l'apparition de Damany, nouveau personnage, qui estime rapidement le danger couru par l'enfant et qui intervient pour l'éloigner du serpent. On remarque ici aussi l'emploi du passé simple pour la mise en valeur de cette action.

La **situation finale** (« autour de moi » jusqu'à « clairement ») permet d'établir un nouvel ordre, bon ou mauvais, selon que le récit se termine bien ou mal. Ici, il se termine bien puisque l'enfant n'est pas mordu par le serpent et que, sévèrement averti par sa mère, il promet « de ne plus jamais recommencer un tel jeu », bien qu'il ne soit pas réellement conscient du danger de ce jeu...

## Texte 2

Le champ s'étendait à perte de vue. Et c'était le champ de Kacou Ananzè. Les tiges d'ignames s'enroulaient autour des tuteurs, traînaient indolemment sur le sol, grimpaient au long des souches, des troncs d'arbres, des pieds de maïs. Toutes ces feuilles, toutes ces tiges alors grisées de fraîcheur, de parfums, ivres d'air, de vitalité, ondulaient sous la brise câline. Et les ignames adoptaient de ces attitudes, de ces poses ! On aurait dit des galantes allant chez leur ami. Elles faisaient des manières, les ignames, chaque jour arborant, affichant des nuances nouvelles, chaque heure prenant des teintes différentes, selon que le soleil se levait ou se couchait ; selon qu'au zénith, il brillait de tout son éclat, ou que le ciel était couvert. Les haricots et les tarots avaient ces teintes-là qui, à elles seules, aiguissent l'appétit. Kacou Ananzè ne se lassait pas de contempler les ignames, les gombos, les taros, les piments d'un rouge pivoine, les haricots dont les vrilles s'accrochaient, çà et là, à des tiges, des brindilles, des pieds de maïs bavards, des bananiers venant avec force et dont les larges feuilles servaient de parasol aux autres plantes. Les épis de maïs se laissaient peigner la barbe par le vent qui emportait des touffes. Et toutes les ignames remuaient leurs feuilles qui, commençant de sécher, indiquaient la date prochaine de leur récolte. Les ignames étaient vraiment bien venues ! Jamais des ignames aussi bien, n'étaient venues. Aussi tous ceux qui passaient à proximité du champ ne se retenaient-ils pas de murmurer de jalousie. Il avait fallu à Kacou des mois entiers de durs labeurs assidus pour avoir un champ aussi beau. C'était cela que les autres ignoraient qui passaient en murmurant de jalousie.

Adapté de Bernard Dadié, 1953, « Le champ d'ignames », Le pagne noir, Présence africaine

Ce texte pourra être exploité par des consignes de lecture permettant aux élèves de dégager les **spécificités d'un texte descriptif**, en posant des questions sur **la nature des verbes** (prédominance de verbes d'état et de verbes passifs : s'étendre, être, adopter, briller, etc.), **les temps verbaux dominants** (prédominance de l'imparfait : s'étendait, s'enroulaient, grimpaient etc.), **les champs lexicaux dominants** (liés à l'agriculture (le champ, les différents noms de légumes, les différentes parties des plantes : tiges, pieds, épis, feuilles, etc. etc.) / aux différents

organes de sens : dominance de la vue mais aussi présence de l'odorat, du toucher, de l'ouïe. /au mouvement : grimpaient, s'accrochaient, remuaient, etc.), **les procédés d'écriture** (énumération, accumulation, phrases nominales, personnification (ex : avec grâce, indolemment, ivre, câline, bavards, se laissaient peigner la barbe), métaphore : ignames-galantes), **les mots utilisés pour caractériser** (adjectifs et adverbes indiquant la forme, les couleurs, la taille, le mouvement), **les indications spatio-temporelles** (à perte de vue, chaque Jour, chaque heure, le soleil se levait, le soleil se couchait, au zénith, çà et là, des mois entiers, à proximité). **L'organisation de la description** (de la vision panoramique du champ au zoom sur les détails) et **le point de vue adopté** (le narrateur se glisse dans la peau de Kacou qui contemple son champ et laisse transparaître les sentiments de fierté, de satisfaction et de bonheur qui l'animent → point de vue / focalisation interne) seront perçus. En grammaire, l'étude des expansions du nom pourra faire l'objet d'un classement permettant de relever différents **procédés de caractérisation** :

Subordonnées relatives	Adjectifs qualificatifs	Compléments du nom
dont les vrilles s'accrochaient... dont les larges feuilles servaient... qui emportait des touffes... qui indiquaient la date prochaine... qui passaient en murmurant de jalousie	câline, nouvelles, différentes, rouge pivoine, entiers, assidus	les tiges d'ignames des troncs d'arbres des pieds de maïs bavards tiges grisées de fraîcheur... épis de maïs mois entiers de durs labeurs assidus

### D'un texte à l'autre

#### Le point sur la méthode

- Il existe différents types de textes.
- Les **récits de faits réels** (événements, faits divers, récits d'expériences, biographies...) ou **imaginés** (nouvelles, romans...) :
  - ils peuvent être écrits à la 1<sup>re</sup> ou à la 3<sup>e</sup> personne, au présent ou au passé ;
  - ils mettent en scène des **personnages**, racontent un **enchaînement d'actions** dans des circonstances données (un lieu, une **époque**, un moment particulier...), expriment des **sentiments**.
 Dans un **récit**, on distingue la **narration**, le **dialogue** et la **description**.
- Les **textes informatifs, explicatifs** :
  - ils décrivent un **phénomène**, donnent des **informations chiffrées** (mesures, quantités, distances...);
  - ils sont écrits à la 3<sup>e</sup> personne, au **présent**. Les textes qui indiquent comment réaliser quelque chose (modes d'emploi, consignes, recettes...) peuvent être à l'**infinitif** ou à l'**impératif**.

Source : Le français en 5<sup>ème</sup> au Sénégal, EDICEF, p. 141

## Les textes documentaires

Les textes documentaires sont des textes qui, à la différence des textes de fiction, rendent compte d'événements, de phénomènes effectivement attestés. Rédigés à destination d'un public relativement large, ils visent à apporter en termes accessibles au plus grand nombre, une information validée par des spécialistes (techniciens, ingénieurs, chercheurs). Le texte peut être rédigé par des spécialistes eux-mêmes ou par des personnes (journalistes, vulgarisateurs) dont le métier est de transformer une information scientifique (voir infra) en une information accessible à des non-spécialistes.

Le texte documentaire prend le plus souvent place dans un dispositif graphique conçu de façon à piloter plus aisément la lecture, avec un découpage en paragraphes plus ou moins nombreux, annoncés par des titres et des sous-titres, accompagné par un matériel iconique qui peut aller de la photographie à des schémas parfois sophistiqués (phénomène de redondance des codes destiné à faciliter l'accès au sens). Mais tels qu'ils sont conçus et présentés, ces textes autorisent, à la différence des textes de lecture ordinaire (les récits notamment) des parcours non-linéaires, à charge pour le lecteur d'opérer les synthèses nécessaires, ou de s'en tenir à des lectures ponctuelles, à des lectures de consultation, plus qu'à des lectures exhaustives.

Le texte documentaire est donc un texte qui respecte l'exactitude des faits ou du phénomène représenté, sans rechercher cependant la précision d'un texte scientifique. Texte qui se caractérise par une certaine neutralité énonciative, sans recherches stylistiques particulières de façon à rendre compte de l'essentiel des éléments d'information qu'il contient et sans s'inquiéter des formes d'écriture adoptées sur un plan strictement énonciatif ou stylistique. Texte qui pourra être soumis au questionnement suivant : QUI ? QUOI ? OU ? QUAND ? COMMENT ? POURQUOI ?

*Cornelio León, un habitant de Pedro Carbo dans la province de Guayas, dans l'ouest de l'Équateur, peut désormais nourrir ses animaux et maintenir leur production laitière, même pendant la saison sèche.*

©FAO/Artunduaga

31/07/2020

Elles sont entourées d'orangers, de citronniers et de manguiers et s'appellent Rebeca, Fedora, Natalia, Campana et Gertrude. Elles sont cinq des vingt-et-une vaches que Marlene Vacusoy et son mari, Cornelio León, possèdent. Mais la gestion du bétail est relativement nouvelle pour ce couple équatorien.

Ils ont toujours été agriculteurs mais n'étaient pas jusqu'ici propriétaires de bétail. Aussi quand le fils de Marlene et Cornelio est rentré un jour avec une vache et le désir de se lancer dans l'élevage, le couple n'était pas ravi. Agriculteurs depuis toujours à Pedro Carbo, dans la province de Guayas, située dans l'ouest de l'Équateur, ils cultivaient du coton, du maïs et des arachides, mais ils ne savaient rien de la gestion du bétail et n'avaient pas l'intention d'apprendre.

Mais leur fils n'était pas de cet avis. Les prix de leur production agricole étaient bas et la famille avait désespérément besoin d'une nouvelle source de revenus. Il avait le sentiment que l'élevage de bovins pourrait changer leur vie. Quand leur fils est mort peu de temps après, Cornelio et Marlene ont estimé que poursuivre cette entreprise qui le passionnait tant était la meilleure façon d'honorer sa mémoire.

<https://www.fao.org/fao-stories/article/fr/c/1278119/>

QUI ?	Marlène et Cornelio León
QUOI ?	Se lancer dans l'élevage
OU ?	Dans la province de Guyas
QUAND ?	Le fils est rentré un jour avec une vache.
COMMENT ?	Maintenir la production laitière même en saison sèche.
POURQUOI ?	Le prix de la production agricole était bas.

L'objectif est donc d'apprendre à rechercher les informations présentes dans un texte, sans forcément toujours s'interroger sur la façon dont ces informations sont réparties dans le texte.

Ces textes littéraires ou documentaires peuvent être présentés isolément ou dans le **cadre d'un groupement de textes**, c'est-à-dire d'un ensemble de trois ou quatre textes unis par une thématique ou une problématique commune, le groupement de textes permettant d'opérer des comparaisons d'un texte à l'autre, sur un usage différencié du vocabulaire et des formes d'expression.

L'Ecole doit donc préparer les élèves à la lecture de tous les types et genres de textes, depuis les textes continus à caractère fictionnel jusqu'aux documents à visée pratique utilisant le langage écrit (seul ou associé à d'autres modalités sémio-graphiques, par exemple une image accompagnée d'une légende), sans oublier les nouvelles formes de textualités issues des technologies numériques (menus, blogs, forums... ; pour une discussion voir Rouet, 2012). L'enseignement de la lecture doit également aborder systématiquement les principes et les techniques d'organisation des textes complexes, depuis la mise en page jusqu'aux outils documentaires en passant par les tables, index et autres dispositifs de représentation des contenus.

[...]

Un entraînement systématique de la recherche d'information, assorti par exemple d'une réflexion explicite sur la pertinence ou la non-pertinence des informations serait utile en complément de pratiques de lecture-compréhension plus "inductives". Cet entraînement est indissociable d'un enseignement de l'organisation visuelle et sémantique des textes, passant par exemple par le rôle des tables de matières, des titres, de la typographie ou de l'organisation tabulaire de l'information. Il va de soi qu'une initiation à la recherche d'informations sur support numérique constitue également un objectif essentiel, mais qui peut être différé au cycle III en raison de la grande complexité des textes (au sens large) accessibles sur Internet (voir ci-dessous points 4 et 5). 4)

*Maîtriser la lecture au XXI siècle : enjeux pour l'enseignement primaire*, Jean-François Rouet, /Rouet\_Jean-Francois\_-\_DR\_-\_CSP\_Contribution\_374192.pdf

Des textes qui s'avèrent donc difficiles à lire selon les niveaux.

Sans verser dans des analyses excessivement formalisées (par le moyen d'outils d'analyse numérique par exemple), on tentera de mieux situer les textes, en fonction d'un niveau de scolarisation donné, selon une échelle de difficulté particulière (le terme « échelle » doit ici être pris dans un sens plus général).

On peut ainsi retenir comme critères possibles :

- La longueur du texte (mais certains textes peuvent par leur densité et leur brièveté relative se révéler également difficiles d'accès).
- La longueur des phrases et leur construction interne.
- L'appareil syntaxique.
- Le mode de progression de l'information (continuité anaphorique, apports nouveaux, selon une alternance thème/rhème particulière).
- L'importance des inférences à opérer.
- Le degré de complexité du thème abordé, par rapport à l'expérience de vie de l'élève.
- La structure du récit dans sa plus ou moins grande complexité.

## 2.2. Enrichir le lexique dans la classe de français

Le fait d'avoir à lire des textes plus nombreux, plus longs, plus complexes, requiert la maîtrise d'un répertoire lexical plus étendu dont l'organisation doit progressivement être mieux dessinée. L'objectif est de permettre à l'élève de mieux se situer dans un univers lexical plus riche et plus diversifié. Les points suivants pourraient être abordés :

- Le lexique, selon son degré de fréquence, avec ou non des effets de densification de l'information et la découverte de champs lexicaux nouveaux.
- La composition
- La notion de champ lexical, c'est-à-dire l'ensemble des mots qui dans un texte se rapportent à un même champ de signification : la maison et son ameublement, le quartier dans lequel on vit, les sentiments qui habitent les personnages etc.
- Le domaine des sentiments (voir travaux d'Etienne Brunet, in François Rastier, *L'analyse thématique des données textuelles. L'exemple des sentiments*, Didier Erudition, 1995).
- Les verbes psychologiques, les verbes de sentiment (voir travaux de Maurice Gross)
- Le/les dictionnaire(s) : organisation, usage
- Les relations lexicales : synonymie, antonymie (voir *Dictionnaire des synonymes*, Caen <https://crisco2.unicaen.fr/des/>)
- Le lexique et la traduction : français et langues africaines

## 2.3. Développer l'orthographe dans la classe de français

L'orthographe du français est à la fois une notation des sons de la langue, l'élève apprend de la sorte, progressivement, à établir un lien entre son expérience orale de la langue et sa notation écrite, mais l'orthographe est aussi très étroitement associée dans son usage aux propriétés syntaxiques de la langue et à la composition des mots, notamment dans leur dimension morphologique qui n'est pas systématiquement audible à l'oral. Elle est ainsi un outil, parmi d'autres, qui contribue au traitement des mots en lecture et qui permet de repérer leur agencement en unités plus grandes, l'usage des blancs, de la ponctuation, des variations graphiques, du découpage en paragraphe permettant à l'élève de construire la signification des phrases et du texte. Nous voulons donc ici insister sur l'importance des prises d'indices orthographiques dans le traitement de l'écrit.

Comme indiqué précédemment, le français est une langue alphabétique à « orthographe » profonde, c'est-à-dire une langue dans laquelle la relation entre phonèmes et graphèmes est souvent irrégulière.

Le français est de plus une langue à morphologie redondante, au sens où la catégorie du nombre ou du genre par exemple se propage par accord sur l'ensemble des constituants du groupe, de même dans la propagation par accord de la personne du verbe avec sa terminaison, cette dernière pouvant varier selon les temps et les modes. Par exemple, dans ce segment « les rares arbres qui restaient » les marques du pluriel sont reprises sur l'ensemble des mots du groupe article, adjectif, nom, verbe de la relative et l'élève peut de la sorte les constituer en un groupe fonctionnel. L'orthographe du français est ainsi étroitement tributaire de la syntaxe dans l'organisation du groupe nominal et du groupe verbal, comme dans celle de la phrase de façon plus générale.

Enfin, le français est une langue qui note, souvent, l'origine étymologique du nom et le situe de la sorte dans un espace de sens particulier, le « chant » et le « champ », la « voix » et la « voie », ce que l'on appelle les homophones, mais dont la différenciation situe le mot dans un autre espace sémantique.

Toutes ces raisons font de l'orthographe un objet particulièrement complexe qui joue un rôle important sur l'évolution des performances de l'élève en lecture et surtout en écriture.

Ce que nous savons aujourd'hui des façons d'apprendre et des caractéristiques de l'orthographe du français invite à distinguer apprentissage de l'orthographe lexicale et apprentissage de l'orthographe grammaticale.

### 2.3.1. L'orthographe lexicale

En français, peu de mots s'écrivent « comme ils se prononcent » : on ne peut pas les deviner (passant ? patient ?). Certes le scripteur peut s'appuyer sur ses connaissances phonèmes-graphèmes, sur certaines régularités morphologiques, mais il lui faut apprendre quels graphèmes particuliers composent chaque mot. Comme le soulignent Brissaud et Cogis (2011 p.12), plusieurs facteurs compliquent la mémorisation des mots en français :

- **La fréquence du mot** : un mot rarement rencontré est généralement plus difficile à écrire parce que la mémorisation orthographique repose sur la fréquence des rencontres ;
- **La fréquence des graphèmes-phonèmes** : un graphème rare complique la difficulté du mot à écrire, même s'il s'agit d'un mot relativement fréquent (ex : toboggan) ;
- **Le nombre de graphèmes potentiels** : certains phonèmes se transcrivent par un seul graphème (ex : mouton), pour d'autres le choix est large (ex : reine, rainette) ;
- **Les lettres muettes** : de nombreux mots en français se terminent par une lettre muette, sans qu'il soit toujours facile de se rappeler laquelle (souris, tapis, marchand). Paradoxalement, des mots qui s'écrivent comme ils se prononcent (ex : fourmi) ne sont pas forcément les plus faciles à écrire (fourmis ?) et du coup, on n'est plus vraiment sûr...
- **La distinction des mots homophones** (ex : paire, père, pair, perd), lequel choisir ?

Il est à noter que le fait de ne pas connaître le sens du mot à écrire (ex : dictée non préparée, prise de notes) augmente encore ces difficultés.

Pour accompagner l'acquisition de l'orthographe lexicale en français, l'école doit donc soutenir la mémorisation des mots à orthographier par les élèves.

#### Quelques repères pour favoriser la mémorisation des mots à orthographier

- **La sélection des mots** : il convient de commencer par faire apprendre les mots ou expressions utiles dans les différentes disciplines : ceux et celles dont les élèves ont besoin pour écrire leurs textes ou copier un résumé lié aux apprentissages scolaires. En effet, la mémorisation s'effectue mieux lorsque les élèves perçoivent l'enjeu immédiat de leurs efforts (par exemple, leur rapidité à copier s'accroît lorsqu'ils ont mémorisé l'orthographe des mots). Ensuite, la progression des mots à apprendre pourra s'établir en prenant appui sur des listes de fréquence et/ou de difficulté en fonction de l'âge des élèves. Quelques outils possibles :
  - Liste des 1 462 mots les plus fréquents de la langue écrite française : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/20/6/liste-mots-par-frequence\\_115206.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/20/6/liste-mots-par-frequence_115206.pdf)
  - L'Echelle Dubois-Buyse qui classe 3724 termes en fonction de leur difficulté orthographique en 43 échelons de mots de difficulté équivalente : <https://www.logicieleducatif.fr/francais/lecture/dubois-buyse.php>
  - Pothier B. & Pothier P. (2003). ÉOLE - Échelle d'acquisition en Orthographe LExicale, Retz

- **Manipuler les mots à apprendre** : une fois sélectionnés, les mots sont donnés à classer aux élèves. Il est en effet prouvé que l'on retient mieux ce que l'on manipule. Les élèves peuvent donc être invités à rechercher des indices pertinents pour organiser des catégories de mots.  
Les similarités morphologiques seront utilement mises en évidence pour établir ces classements ou/des listes (Africain, Américain, etc.)
- **Soutenir la mémorisation** des mots en effectuant des jeux : observer le mot, relever ses particularités, puis effacer le mot avant de le recopier, recopier des mots qui sont écrits au verso de la feuille, etc.
- **Amener les élèves à réviser l'orthographe** des mots étudiés, en particulier celle de ceux qu'ils ont du mal à mémoriser. Tâche à éventuellement effectuer en duo, un écrivain et un correcteur, les rôles étant ensuite permutés.

### 2.3.2. L'orthographe grammaticale

Connaître l'orthographe lexicale ne suffit pas en français, puisque certains mots varient (cf. les chaînes d'accord) et d'autres pas (ex : prépositions, adverbes, etc.). Or, les variations ne sont pas toujours audibles dans le langage oral (ex : un chien, deux chiens).

Leurs langues maternelles présentant des structures syntaxiques souvent très éloignées de celles du français (ordre des mots dans la groupe et des groupes dans la phrase, système flexionnel des verbes, valeurs d'usage des temps et des modes, pour ne citer ici que quelques points), les élèves ne peuvent entrer dans l'orthographe du français sans disposer de repères en langue première qui leur permettront de donner sens à ce nouveau système orthographique.

Ainsi, dans une *langue isolante* comme le bambara, c'est-à-dire une langue dans laquelle la forme des mots est peu modifiée, ce sont des mots fonctionnels qui sont notamment chargés d'en préciser les propriétés grammaticales. Certains aspects du bambara, comme l'absence de genre grammatical, les particularités d'accord (pluriel marqué par un suffixe mais signalé après l'adjectif quand le nom est modifié par un adjectif, verbe qui ne s'accorde pas avec le sujet<sup>7</sup>), etc. peuvent dérouter l'élève lorsqu'il se trouve confronté au système français, très différent, et présentant une grande complexité flexionnelle. Il devra y accorder une attention toute particulière en lecture pour accéder à la compréhension. Ainsi l'élève devra être capable de décomposer le verbe en sa racine et ses marques flexionnelles qui intègrent à la fois la personne, le temps et le mode.

Les **règles de composition de mots** doivent ainsi progressivement être acquises. Dans ces conditions, l'orthographe joue un rôle important dans l'identification des mots, dans leur nature, comme dans leur fonction. Repérer les préfixes et/ou les suffixes permet de rattacher le mot à un radical connu et à en inférer le sens, par exemple « **déforestation** » ou encore « les bois et les forêts **repoussaient** ».

**Le français est une langue à syntaxe positionnelle** dans laquelle l'ordre des mots définit pour partie la fonction, en tenant compte de ce qui se trouve à gauche du verbe – le système d'accord joue ici à plein- et ce qui se trouve à droite, compléments divers, dont le lien est moins évident, pour lesquels il n'y a pas d'accord morphologique. Le **positionnement à gauche** définit dans la plus grande partie des cas, mais il existe des cas d'inversion du sujet, la fonction sujet. L'élève peut de la sorte identifier le sujet de l'action, puis l'action proprement dite et l'objet de cette action : « Des volontaires ratissent les plages. Ils ont chacun un grand sac, un râteau, des bottes et des gants. Ils marchent dans l'eau. Ils ramassent des débris : des bouteilles, des cannettes, des filets et même une vieille table. » On observera le rôle joué par les signes de ponctuation, les « deux points » ouvrant une énumération, les « virgules » ponctuant les éléments de cette énumération.

---

<sup>7</sup> Voir Fiche-langue Valentin Vydrine (Inalco), *Le bambara*, LGIDF

L'écrit constitue de la sorte un système propre<sup>8</sup>, certains parlent de **matière graphique**, qui, au-delà du traitement de la relation phonie-graphie, notamment en lecture, réclame qu'une attention particulière soit accordée aux indices orthographiques qui aideront les élèves à avancer dans le texte et à utiliser les marques de flexions pour associer entre eux les mots et accéder au sens des phrases.

Sur le versant de l'écriture, le temps passé à apprendre et la répétition de l'activité semblent être les ressources principales de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. La recherche en psycholinguistique, ainsi que différentes évaluations nationales, montrent que les élèves n'intègrent pas le pluriel du nom, de l'adjectif et du verbe à la même vitesse. En français langue maternelle, on constate par exemple que le pluriel du nom est correct chez presque la totalité des élèves en fin de scolarité primaire, mais que le pluriel du verbe ne l'est à cette époque que chez moins d'un élève sur deux. De ce fait, il est désormais reconnu que l'apprentissage de l'orthographe doit se poursuivre au moins jusqu'à la fin de la scolarité au collège et qu'il nécessite, tout au long de l'enseignement fondamental, de très nombreux rappels et entraînements.

Face à la complexité de cet apprentissage, la progression doit être prudemment dosée et, pour que des progrès soient sensibles, il convient de faire étudier aux élèves des notions qui sont à leur portée (cf. zone proximale de développement, Vygotsky). Selon Brissaud et Cogis (2011 p.17), pour l'orthographe grammaticale, les progressions devraient tenir compte de leurs possibilités de compréhension des notions syntaxiques et morphologiques correspondant aux structures qu'ils utilisent dans leurs écrits. Cette progression doit associer des temps d'enseignements grammaticaux, mettre en évidence des critères de décision (comment savoir qu'il s'agit d'un verbe, d'un participe présent, d'un adverbe ?) et proposer des entraînements propices à la mise en place de procédures d'accord automatisables. « *La progression conceptuelle doit identifier la hiérarchie des difficultés à aborder et à dominer, alors que la progression pratique doit assurer la réalisation des accords dans des situations de plus en plus coûteuses en ce qui concerne la mémoire et l'attention : de l'exercice de complètement de mots à la production orthographique correcte au cours de la rédaction de textes, en passant par la production sous dictée de mots, puis de phrases.* » (op cit, p.95). Cette appropriation progressive des connaissances orthographiques doit en outre passer par une diversité des modes de travail pour découvrir, approfondir, clarifier et automatiser les règles orthographiques.

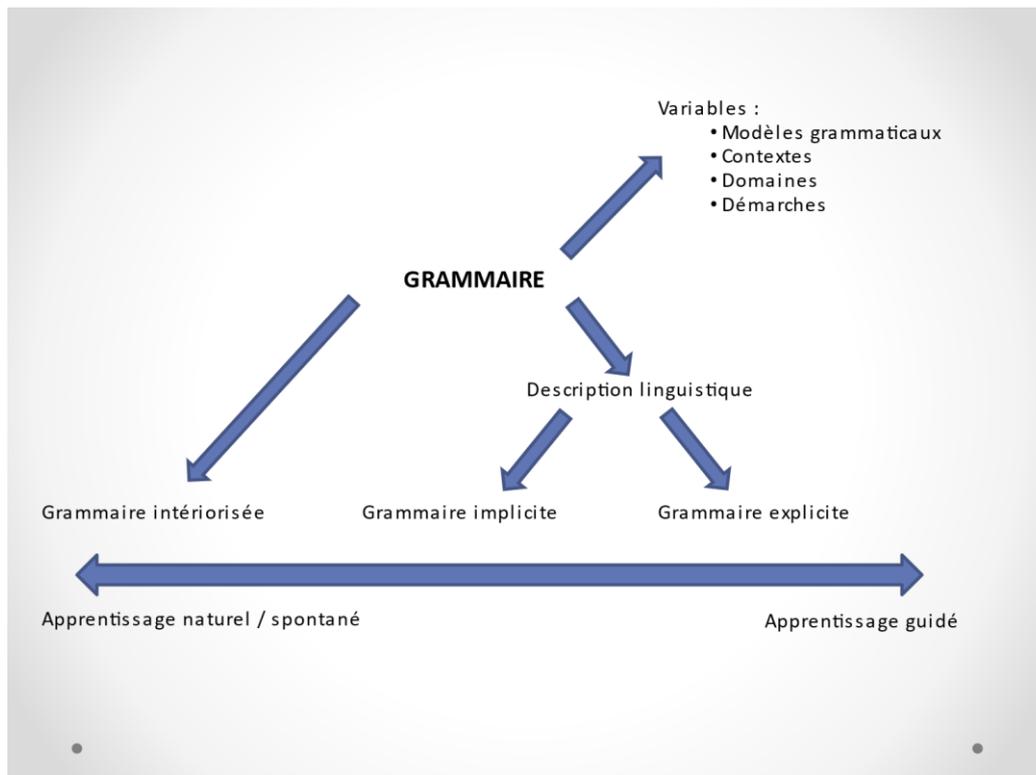
Un enseignement explicite dans lequel les marques sont présentées, les règles énoncées et les accords pratiqués dans des situations variées semble avoir un effet rapide, positif et stable sur des périodes d'entraînement de quelques semaines. Pour autant en production, lorsque les élèves doivent eux-mêmes rédiger, les erreurs apparaissent souvent beaucoup plus nombreuses, en particulier au niveau des accords. Ce sont le plus souvent des omissions (ex : ils mange), qui d'ailleurs peuvent encore survenir chez les adultes. La remémoration des marques s'avère en effet coûteuse en attention, au moment où cette attention est mobilisée principalement par le processus rédactionnel et l'écriture elle-même. De ce fait, il convient d'interpréter les erreurs commises à l'écrit comme des traces d'une appropriation progressive de la norme orthographique par les élèves. L'enseignant doit s'attacher à mener une évaluation formative des réalisations rendant visibles les progrès accomplis au fur et à mesure des productions et fixant des objectifs limités et accessibles en termes d'auto-correction par les élèves. Cela étant, il convient de systématiquement corriger les productions mal orthographiées pour éviter une mémorisation des formes erronées.

---

<sup>8</sup> Sans vouloir constituer l'écrit en système radicalement autonome, constatons cependant que le découpage en paragraphes, les blancs, la ponctuation, les majuscules, la présence d'une graphie qui ne dispose pas de correspondants à l'oral, définissent un univers d'écriture qui doit faire l'objet d'un apprentissage propre.

## 2.4. Travailler la grammaire en classe de français

La maîtrise de la langue définit d'abord une capacité à faire un usage approprié des formes de la langue dans l'ensemble des règles qui en définissent l'usage. Cette maîtrise peut s'acquérir par la pratique dans le cadre de situations de communication/d'échange telles que l'école les met en œuvre dans le début de l'enseignement primaire, par le moyen de saynètes, de petits dialogues, d'interactions dans la classe. On se situe alors au stade de la **grammaire intériorisée**. A l'étape suivante, l'élève va se trouver au contact de descriptions grammaticales, telles qu'elles sont proposées dans les ouvrages de grammaire, d'abord sous la forme d'une **grammaire implicite** fondée sur l'usage d'exercices structuraux ou d'exercices de réemploi, avant de passer à une **grammaire explicite** où il s'agit d'identifier et de nommer des formes de la langue, d'explicitier et de formuler des règles. L'enseignement secondaire se situe pour l'essentiel dans cette dernière zone de traitement de la langue, la maîtrise de la langue trouvant de plus en plus sa place, mais non exclusivement dans un enseignement de la grammaire.



Source : Vigner, G. 2015, Conférence, *La grammaire en FLE*

Il peut être intéressant, dans les priorités à assigner à un enseignement grammatical, de l'inscrire dans les logiques d'organisation du texte et de l'associer de façon plus étroite à une meilleure maîtrise du processus de lecture ou d'écriture, on parle dans certains programmes scolaires d'apprentissages intégrés.

Quand ils entrent dans l'enseignement secondaire, les élèves n'ont pas encore acquis l'ensemble des automatismes qui permettent, sans passer par une phase réflexive préalable de produire des énoncés grammaticalement corrects. D'autre part, locuteurs d'origine de langues africaines, dont les modes de distribution des unités dans la phrase sont souvent fort éloignés de ceux en usage dans la langue française, les élèves sont souvent en difficulté pour avancer dans le texte en lecture, et en plus grande difficulté encore pour produire des phrases acceptables sur un plan strictement grammatical. Sans compter bien évidemment, la dimension proprement morpho-syntaxique de la langue (nombre, genre, personne).

Les tableaux qui suivent ne prétendent nullement épuiser la problématique de la grammaire dans l'enseignement secondaire. Il s'agit simplement de proposer des schémas d'organisation de la phrase tels que les élèves auront à les gérer, en compréhension ou en production, selon la position occupée par les unités de la langue<sup>9</sup>.

- **Le pronom personnel complément**

Le pronom personnel complément en français peut occuper, selon sa nature et sa fonction, différentes places dans la phrase, entre le GN (groupe nominal sujet) et le verbe. Voici les positions possibles :

1) Verbe à la forme affirmative

Sujet	Pronom personnel complément d'attribution		Pronom personnel complément d'objet direct	Pronom personnel complément d'attribution		Verbe
Sophie			<b>le/la/les</b>	<b>lui/leur</b>		prend
Sophie	<b>me/te/nous/vous</b>		<b>le/la/les</b>			prend
Sophie			<b>le/la/les</b>			prend
Sophie				<b>lui</b>	<b>en</b>	donne
Sophie	<b>me/te/nous/vous</b>				<b>y</b>	conduit

2) Verbe à la forme négative

Sujet		Pronom personnel complément d'attribution		Pronom personnel complément d'objet direct	Pronom personnel complément d'attribution		Verbe	
Sophie			<b>ne</b>	<b>le/la/les</b>	<b>lui/leur</b>		prend	<b>pas</b>
Sophie	<b>ne</b>	<b>me/te/nous/vous</b>		<b>le/la/les</b>			prend	<b>pas</b>
Sophie			<b>ne</b>	<b>le/la/les</b>			prend	<b>pas</b>
Sophie			<b>ne</b>		<b>lui</b>	<b>en</b>	donne	<b>Pas</b>
Sophie	<b>ne</b>	<b>me/te/nous/vous</b>				<b>y</b>	conduit	<b>pas</b>

<sup>9</sup> Sur cette problématique, voir notamment Dominique Levet, Elena Soare, Anne Zribi-Hertz, *Français et langues du monde : comparaison et apprentissage*, Hachette, coll. F, 2021.

- **Le groupe nominal et sa construction interne**

Groupe nominal		Forme
Le livre	est épais	Groupe de base
Le <b>nouveau</b> livre	est épais	+ insertion d'un adjectif épithète
Le nouveau livre <b>de mathématiques</b>	est épais	+ complément de nom
Le nouveau livre de mathématiques <b>que Sophie vient d'acheter</b>	est épais	+ proposition relative

- **L'expansion** peut prendre la forme de l'ajout d'un élément coordonné à l'intérieur du groupe nominal : *et son ami Jaques*, l'élément coordonné peut à son tour faire l'objet d'une expansion : *qui vient de se lever* :

Pierre	prend son petit déjeuner
Pierre <b>et son ami Jacques</b>	prennent leur petit déjeuner
Pierre et son ami Jacques, <b>qui vient de se lever,</b>	prennent leur petit déjeuner

Un élément ajouté peut connaître plusieurs formes d'expansion : **série télévisée** est développée avec un adjectif qualificatif et une proposition relative :

Les acteurs	sont excellents
Les acteurs <b>de la série télévisée</b>	sont excellents
Les acteurs de la <b>nouvelle</b> série télévisée	sont excellents
Les acteurs de la nouvelle série télévisée <b>qui passe sur France 5</b>	sont excellents

- **La proposition relative : place et forme du pronom relatif**

Le pronom relatif est sujet du verbe dans la proposition relative	. La personne <b>qui</b> t'a appelé n'a pas laissé de message
Le pronom relatif est complément du verbe dans la proposition relative	. La personne <b>que</b> tu m'as présentée est tout à fait charmante.
Le pronom relatif est complément circonstanciel de lieu dans la proposition relative	. La rue <b>où</b> j'habite est très calme . Le pays <b>d'où</b> je viens est très loin d'ici
Le pronom relatif peut être complément de nom dans la proposition relative	.
Le pronom relatif est complément indirect dans la proposition relative	. La personne <b>dont</b> je t'avais parlée ne pourra venir avec nous au restaurant.

Cas particuliers : Informations indispensables / non indispensables

Spécifier l'antécédent (information indispensable)	Je cherche une personne <b>qui pourrait garder mon chien</b> pendant mon absence  Le livre <b>que tu m'as demandé d'acheter</b> est épuisé	. la proposition relative ne peut pas être supprimée, elle spécifie la personne ou le livre dont il est question  . on parle à ce sujet de proposition déterminative
Informations complémentaires (information non indispensable)	Les films de science-fiction, <b>qui sont de plus en plus nombreux</b> , ne m'intéressent pas.	. la proposition relative peut être supprimée. Elle est souvent placée entre deux virgules.  . on parle à ce sujet de proposition explicative

- **Le verbe et le déroulement de l'action**

Les valeurs de sens liées à la notion de temps d'un verbe sont les suivantes :

- ✓ **valeur d'époque** : présent, passé, futur
- ✓ **valeur d'aspect** : accompli / en cours d'accomplissement
- ✓ **valeur d'ancrage** : hors ancrage chronologique / ancré chronologiquement, c'est-à-dire situé ou non dans un moment ou dans une période donnée.

C'est la combinaison de ces différentes valeurs, liée à l'intention de communication du locuteur, qui dicte le choix en français de la forme temporelle appropriée. Chacune de ces valeurs ne peut pas être isolée formellement et donner lieu, comme dans d'autres langues, à l'élaboration d'un paradigme propre. Ainsi de ces différents exemples portant sur l'usage de l'imparfait :

Epoque	Vision	Ancrage temporel	Exemple	Forme
<b>Présent</b>	<b>Accomplissement</b>	+	<i>Le vent souffle fort aujourd'hui.</i>	Présent de l'indicatif
	<b>Accomplissement</b>	-	<i>Le vent souffle fort dans cette région</i>	Présent de l'indicatif
	<b>Accompli</b>	+	<i>Le vent a soufflé fort aujourd'hui</i>	Passé composé
<b>Passé</b>	<b>Accomplissement</b>	+	<i>Le vent soufflait fort hier</i>	Imparfait
	<b>Accomplissement</b>	-	<i>Le vent soufflait fort dans cette région autrefois</i>	Imparfait
	<b>Accompli</b>	+	<i>Le vent a soufflé fort hier</i>	Passé composé
<b>A venir</b>	<b>Accomplissement</b>	+	<i>Le vent soufflera fort demain</i>	Futur de l'indicatif
	<b>Accomplissement</b>	-	<i>Le vent soufflera fort dans les temps prochains</i>	Futur de l'indicatif

- **De l'action en cours à l'action accomplie**

Au moment où je parle (présent)	
action en cours (être en train de)	action achevée
<i>. il appelle le médecin</i>	<i>. il a appelé le médecin, soyez rassuré(e)</i>
<i>. il prend son repas, je ne peux pas le déranger</i>	<i>. il a pris son repas, je vais l'appeler</i>
<i>. il fait ses devoirs, tu ne dois pas le déranger</i>	<i>. il a fait ses devoirs, tu peux aller lui parler</i>

- **Hypothèse et condition**

Valeur	Epoque	Exemple	Forme
L'éventuel / le possible	présent	s'il fait beau dimanche, nous irons pique-niquer au bord de la rivière	si + présent indicatif + futur
L'irréel / l'hypothèse	présent	si j'avais de l'argent je prendrais des leçons de conduite	si + imparfait + conditionnel présent
	passé	si à ce moment-là j'avais eu de l'argent, j'aurais pris des leçons de conduite	si + plus que parfait + conditionnel passé
Le résultat recherché	futur	si nous installons des radars sur toutes les routes, le nombre d'accidents diminuera	si + présent indicatif + futur
La déduction	passé	s'il était rentré, il aurait laissé un message	si + plus que parfait + conditionnel passé
	présent	s'il n'a rien dit, c'est qu'il a échoué à son examen	si + passé composé + passé composé

- **Relations logiques (cause- conséquence)**

Présente une conclusion considérée comme objective	Avec un élément d'insistance	Conséquence plutôt liée au point de vue de l'énonciateur	Conséquence s
Donc	Par conséquent C'est pourquoi	Alors Dans ces conditions	Ainsi aussi

MAITRISE DE LA LANGUE			
	Non-acquis	En cours d'acquisition	Acquis
Je suis capable de repérer unités-phrases.			
Je suis capable d'identifier les propositions principales et les propositions subordonnées.			
Je suis capable de distinguer les groupes à l'intérieur de la phrase.			
Je suis capable d'interpréter l'ordre des mots et l'ordre des groupes selon le type de la phrase.			
Je suis capable de vérifier l'ordre des mots à l'intérieur des groupes.			
J'identifie la fonction des mots.			
Je peux décomposer les mots selon leur racine, leur désinences (aspects morphologiques).			
Je peux identifier le sens des mots, noms, adjectifs, verbes.			
Je suis capable de repérer les régularités orthographiques et de les interpréter.			

## 2.5. Stimuler la production écrite en classe de français

Le travail de production écrite est certainement un des plus difficiles à conduire et très souvent décevant dans ses résultats (pour éclairer cette problématique, voir Fayol M., 1997, 2001).

Les activités d'écriture constituent, de toutes les composantes de l'enseignement du français, la part la plus complexe, la plus difficile à gérer pour l'enseignant, la plus difficile à mettre en œuvre pour les élèves. Les déceptions y sont fréquentes et le sentiment prévaut que les apprentissages qui, sur certains points semblaient réussis, de ne trouvent pas leur plein accomplissement quand les élèves doivent se mettre à écrire.

Les raisons de cette difficulté peuvent cependant être assez aisément repérées. L'élève doit tout à la fois gérer **des activités de haut niveau de complexité**, penser à une thématique, rechercher les éléments d'information appropriés, définir un plan de mise en œuvre dans un genre d'écriture donné (récits, souvenirs personnels, description de personnes, de lieux, etc.), sélectionner le vocabulaire approprié et enchaîner les phrases dans une organisation et un ordre tel, que le lecteur du texte puisse avancer sans difficulté de compréhension. Ni délayage, c'est-à-dire reprise de la même information sous des formes variées, mais le texte n'avance plus, ni rupture entre les composants du texte qui empêcherait le lecteur d'interpréter convenablement l'enchaînement des événements représentés, s'il s'agit d'un récit par exemple.

Pour ce faire, le scripteur – élève doit pouvoir **se projeter dans le point de vue de son lecteur**, pour lui proposer toutes les informations dont ce dernier peut avoir besoin. Tout n'a pas besoin d'être dit, on

écrit sur la base d'informations partagées, mais il convient de disposer sur cette question-là des présupposés nécessaires.

Mais à cette famille de difficultés, il convient d'en ajouter une autre, celle liée à la **maîtrise des faits de structuration proprement linguistique** : respecter l'ordre des mots, appliquer les principes de la morphologie du français et accorder les mots qui doivent l'être à l'intérieur d'un même groupe, gérer comme il le convient les règles d'organisation de la phrase, de la principale aux subordonnées par exemple, et de façon plus générale respecter les règles d'orthographe du français.

### 2.5.1. Ecrire : un apprentissage sous double contrainte

L'élève qui entre au collège doit franchir un certain nombre d'étapes dans la réalisation de la performance écrite.

D'une part, sa capacité à gérer tous les paramètres qui interviennent dans la production de son texte dépendent de son âge (ou niveau de développement intellectuel) et du degré d'automatisation de l'activité scripturale de base susceptible de mobiliser une partie de son attention. A 11 ans, se situer dans l'échange écrit, adopter, au moins pour partie, le point de vue du lecteur, sa capacité à faire un choix pertinent dans le type de texte visé, ne sont pas encore pleinement acquis. C'est vers 13 à 14 ans que ces compétences commencent à être maîtrisées. S'agissant des structures textuelles, le récit est acquis avant la description et la description avant l'argumentation.

D'autre part, chez l'élève pour lequel le français est une L2, les connaissances linguistiques sont encore loin d'être stabilisées. Un certain nombre d'incertitudes subsistent encore dans le choix du lexique disponible, en orthographe, dans la construction de la phrase. Tout n'est pas encore automatisé et la recherche de la forme de langue appropriée peut perturber la maîtrise des opérations d'un rang supérieur. (cf. Favart, 2001)

L'élève-scripteur doit ainsi gérer simultanément des opérations de haut niveau de complexité et celles relevant de l'organisation formelle de la langue dans le détail de son organisation (même si l'élève peut s'appuyer sur les acquis, non négligeables, du primaire, tous les automatismes ne sont pas acquis, ce qui peut entraver une bonne mise en œuvre de opérations de plus haut niveau de complexité). Nombre d'entre eux ont ainsi du mal à allouer l'effort de réflexion nécessaire à la mise en œuvre de chacune de ces opérations et sont confrontés à des phénomènes de saturation de l'attention, ce qui se traduit très souvent par la production de textes mal construits, parfois difficilement lisibles, et peu satisfaisants dans leur forme à différents égards.

Ces niveaux de réalisation peuvent se présenter de la façon suivante :

- Organisation d'ensemble du texte
  - . la situation d'échange : quelles visées ? quel lecteur ?
  - . le thème et les champs lexicaux
  - . le genre
  - . le type
  - . l'articulation en parties, en paragraphes
  - . enchaînement des phrases et suites anaphoriques
  
- Eléments de structuration linguistique
  - . l'organisation des phrases
  - . la ponctuation
  - . aspects morphologiques
  - . l'orthographe

Quel principe pédagogique adopter dans ces conditions ? On s'efforcera non pas d'engager les élèves dans la seule production d'un écrit complet sur la base des différentes composantes qui le constituent,

mais de les faire travailler régulièrement sur des points de structuration spécifiques à l'intérieur d'un texte, de façon à créer progressivement des habitudes d'écriture incluant l'ensemble des niveaux de réalisation.

### L'approche des connecteurs

. le connecteur *et* apparaît très tôt dans le langage de l'enfant et peut exprimer différentes sortes de relation.

. *mais*, introduit une information non prévue, dans la complication du récit par exemple. Commence à être pleinement utilisé, vers 13-14 ans.

. les connecteurs chronologiques, *puis, après, ensuite*, servent à marquer le passage d'un événement à un autre. Largement utilisés jusque vers l'âge de 12-14 ans, pour progressivement laisser place à *soudain, tout à coup*.

. les connecteurs temporels, *soudain, tout à coup*, pour marquer une rupture dans le schéma de continuité envisagé. *Quand, lorsque, pendant que*, indiquent la simultanéité des actions.

. *alors* marque une étape importante dans le récit. Utilisé très tôt par l'enfant, plus fréquent à l'oral qu'à l'écrit. Apparaissent vers 9-10 ans.

. les connecteurs de cause : *car, parce que*, ainsi que les connecteurs de but : *pour, afin de*. Interviennent plus fréquemment dans les textes argumentatifs, à partir de 13-14 ans ;

Le collège est ainsi le moment où l'usage des connecteurs se diversifie (plutôt à partir de la classe 3 ou classe de 4<sup>ème</sup>), selon la nature des textes produits, plus tardivement à l'écrit qu'à l'oral.

D'après Favart M., Passerault Jean-Michel « Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production ». In : *L'année psychologique*. 1999 vol. 99, n°1. pp. 149-173.

### 2.5.2. Les genres de l'écrit scolaire

Lorsqu'il est demandé aux élèves de s'engager dans un travail d'écriture, celui-ci s'inscrit dans un répertoire de **genres d'écrit propres à l'école**. Ces formes d'écrit obéissent à une progression qui, si elle est souvent empiriquement tracée, correspond cependant à des étapes de maîtrise progressive d'un processus de réalisation de plus en plus complexe. En même temps, ce travail d'écriture s'inscrit dans un parcours qui va **de la représentation d'éléments figuratifs à l'expression d'un point de vue**, d'une analyse qui amorce un passage à l'argumentation.

On pourra retenir comme genres dominants :

- **Le récit**
- **Le texte descriptif**
- **Le texte procédural, c'est-à-dire le texte qui définit, à partir de buts à atteindre, les formes d'action appropriées (de la recette de cuisine, à la définition d'un itinéraire ou d'une brève notice de montage)**
- **Le texte explicatif**
- **L'expression d'un point de vue** (ce point de vue sera argumenté, mais peut-être est-il préférable de ne pas utiliser le terme d'argumentation qui nous renvoie à un exercice d'écriture plus élaboré qui a toute sa place au lycée sous la forme de ce que l'on appelle la dissertation).

### **L'argumentation : une approche développementale**

Le discours argumentatif est maîtrisé tardivement par les élèves. Non seulement il s'agit de justifier un point de vue, mais il faut aussi le négocier avec son interlocuteur, c'est-à-dire produire des contre-arguments.

En 6<sup>ème</sup>, les élèves produisent des argumentations peu développées, sans pouvoir réfuter une argumentation opposée.

En 4<sup>ème</sup>, une position opposée apparaît, mais sous forme peu élaborée d'un point de vue argumentatif.

En troisième étape, c'est-à-dire niveau Seconde, les différentes alternatives sont prises en compte, c'est-à-dire que sont pris en compte des contre-arguments avec leur réfutation.

On peut ainsi considérer que l'élève **commence à être en mesure de produire un discours argumentatif** appropriée à partir de la classe de troisième (ou de fin de collège).

Caroline Golder, Monik Favart (2003)

Variations autour du récit :

- Maîtrise progressive du schéma narratif
- Anecdotes variées sur un sujet de la vie familiale, sociale proche ou scolaire
- Récit comportant plusieurs personnages qui prennent la parole
- Récit où l'on varie les registres (comique, grave, pathétique...)
- Récit en je, récit en il
- Récit avec retour en arrière
- Récit à compléter
- Récit avec insertion d'éléments descriptifs
- Un récit dans des genres variés (lettre personnelle, lettre administrative, lettre ouverte, article de presse ou autobiographie, récits de science-fiction...)

La description

- Les objets du décrire (lieux, personnes, objets...)
- Description neutre / description valorisante /description critique
- Description brève (une mention et quelques adjectifs), description développée
- Description objectivée (voir écriture dans les DNL)

La prise de parole

- La prise de parole des personnages, en style direct ou en style indirect
- Le dialogue théâtral
- Le discours rapporté

L'expression d'un point de vue

- Donner des raisons à partir de différents points de vue (beau/laid, bien/mal, juste/injuste, etc.)
- Donner des raisons à partir de son point de vue ou d'un point de vue plus général
- Prendre éventuellement en considération un point de vue opposé

Ces genres d'écrits devront être associés à des fonctions (sociales, culturelles, professionnelles, etc.) pour donner du sens à leur enseignement.

### 2.5.3. Réalisation en classe

#### La préparation du texte

On n'écrit pas à partir de rien. On s'appuie sur une expérience antérieure (acquise à l'école primaire), sur des connaissances, sur des modèles de texte. Apprendre à préparer un travail d'écriture constitue une étape essentielle à laquelle les élèves devront s'accoutumer, s'ils ne le sont déjà :

- Le but visé
- Un interlocuteur possible (on sait qu'une des difficultés de l'écriture scolaire réside dans le fait qu'elle est une écriture sans destinataire véritable, hormis le professeur qui est là pour évaluer une performance. Mais apprendre à écrire dans une visée particulière, auprès d'un interlocuteur, même fictif, peut constituer une aide au travail d'écriture).
- La forme globale du texte
- Les choix lexicaux
- Des notes prises antérieurement
- Un dossier (modeste) de textes se rapportant à un domaine donné.

Autrement dit, on apprendra aux élèves à **travailler à partir d'une matière**, et non d'un simple libellé de sujet, comme il est souvent d'usage.

#### La composition du texte

Composer un texte dans son entier constitue pour l'élève, on le sait, une performance complexe. On veut apprendre à soulager la mémoire de travail de l'élève. On dissocie pour partie, les tâches à entreprendre. On a intérêt à multiplier les activités qui permettent à l'élève d'approcher le travail de rédaction par étapes, à partir de supports écrits à reprendre, à réécrire, à compléter :

- Copier un texte de quelques lignes pour se familiariser avec les contraintes d'une écriture continue.
- Textes à trous (mots manquants, phrases manquantes...), à compléter
- Paragraphes désordonnés à remettre dans l'ordre.
- Textes à imiter avec introduction de variations plus ou moins importantes.
- Textes à résumer.
- Textes à amplifier.
- Textes à transposer (un conte traditionnel dans le monde d'aujourd'hui, par exemple, une fable animalière dans le monde des humains, etc...).

#### La rédaction du texte

- Le découpage en paragraphes
- Les conventions génériques : récits, descriptions, explication, argumentation, prise de notes, écrits scientifiques, etc.
- La gestion des informations dans le respect de la continuité du texte
- L'usage des connecteurs
- Le traitement orthographique

#### Aspects pédagogiques

- Le travail individuel/le travail de groupe
- La gestion des brouillons, des écrits intermédiaires
- La révision : corriger/améliorer
- Les supports : support papier/ sur support numérique

## 2.6. Travailler l'oral dans la classe de français

La maîtrise de la langue à l'oral constitue un élément de compétence particulièrement important dans la mesure où nombre d'automatismes langagiers, indispensables à une expression fluide, s'installent progressivement à l'oral. Cependant la classe au collège, aux effectifs souvent élevés, ne permet pas de développer cette compétence dans le cadre des interactions ordinaires (conversations, discussions informelles entre amis, négociations pour obtenir un service particulier, donner des nouvelles, raconter une anecdote, etc.).

On privilégiera dans ces conditions les approches d'un oral dans des formes qui trouvent ordinairement leur place dans un cadre scolaire :

### - Lecture d'un texte à haute voix

La lecture d'un texte à haute voix<sup>10</sup> mobilise différents niveaux de compétence : compréhension du texte par le lecteur, et souci de faire partager par l'auditoire, les aspects saillants de sens du texte, capacité à poser sa voix et à la gérer en fonction des particularités de sens du texte. La lecture s'appuiera :

- . sur l'organisation générale de la phrase dont les éléments de construction devront être bien repérés.
- . sur la ponctuation qui signale une ouverture, l'insertion d'un élément de sens particulier (une proposition relative, une information circonstancielle), une suite d'éléments d'information, la clôture provisoire du sens avec le point final de la phrase.

Les éléments d'oralisation à prendre en considération :

- . le débit, lecture nécessairement ralentie.
- . les pauses entre les éléments d'articulation du texte.
- . l'accentuation, en se rappelant qu'en français l'accent est un accent de groupe
- . la prosodie avec les montées et descentes de la voix.
- . l'articulation, c'est-à-dire tout ce qui se rapporte à la netteté de la prononciation des sons
- . le registre, c'est-à-dire ici un registre moyen et non le registre aigu auquel se livrent parfois les élèves.
- . les liaisons.

On peut ainsi mieux saisir la complexité de l'exercice, mais appréhender en même temps la nécessité de s'y engager tout au long de l'année et de s'y préparer par une activité de mise en forme du texte à réciter. Écrit au tableau, projeté sur écran ou présent sur photocopie, on va préparer sa lecture en insérant dans le texte des éléments graphiques complémentaires destinés à conduire l'usage de la voix.

### - La récitation

Activité pas toujours valorisée, la récitation entraîne les élèves à exercer leur mémoire verbale et à restituer le texte écrit selon une démarche d'oralisation qui restitue le sens du texte et en rend audible les particularités de signification. Le texte à réciter se prépare

### - Le jeu théâtral

Le jeu théâtral constitue une autre dimension de l'approche d'une compétence renouvelée à l'oral. Deux possibilités, un travail sur l'improvisation à partir d'un canevas proposé par le professeur, avec

---

<sup>10</sup> C'est retrouver ici la problématique de la fluence abordée dans le Document d'appui « Apprentissage continué de la lecture-écriture » <https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2021/12/Document-dappui.pdf> et dans la fiche n°2- Améliorer la fluidité de lecture de la boîte à outils « évaluations-remédiations » (op cit).

la collaboration des élèves, ou bien un travail de mise en voix et de mise en scène d'un texte théâtral déjà écrit et qui s'impose de la sorte à l'élève.

Nous laisserons de côté ici, tout ce qui peut relever des « ateliers de théâtre », qui ont leur place au collège, mais qui s'inscrivent dans une visée plus vaste, de nature périscolaire, pour nous limiter ici à la mise en jeu d'un texte de nature théâtral (c'est-à-dire différent du texte de récitation), qui met en scène des personnages dans une intrigue particulière.

Il s'agit par la voix, mais aussi par le corps (on peut se déplacer, si peu que ce soit dans l'espace-classe, s'asseoir, se lever, etc.), de donner vie à un personnage, dans le cadre d'un rôle qui va se traduire par des formes d'énonciation particulières, elles-mêmes susceptibles d'exprimer une gamme variées de sentiments. On s'interrogera sur les visées à atteindre par rapport au public, quelle émotion faire partager, quel type de comique vouloir susciter.

On retrouve en même temps les contraintes de la diction : l'importance prise par les silences, un débit adapté, une voix que l'on saura projeter dans un espace plus vaste.

Ces activités pourront s'appuyer sur des textes de théâtre à la portée de publics adolescents. On ne manquera pas, quand la chose se révèle possible et qu'un spectacle théâtral est donné dans la ville, de s'y rendre, voire d'interroger les acteurs<sup>11</sup>.

#### - L'exposé

Exercice ingrat, car l'exposé prend le plus souvent la forme d'un texte écrit que les élèves sollicités lisent devant leurs camarades, et se révèle peu audible dans de telles conditions, l'exposé peut retrouver un nouvel intérêt dans la mesure où il peut se fonder sur la présentation orale de notes écrites à laquelle l'intervenant devra conférer restituer toute sa cohérence.

Soit le texte suivant, extrait d'une dépêche de l'AFP, à partir duquel on attend un exposé :

Huay Pakoot (Thaïlande) (AFP) 11.06.2020

- Un millier d'éléphants menacés par la faim ont fui les camps désertés par les touristes en Thaïlande et regagné leur village natal. Une vague migratoire sans précédent à haut risque pour les pachydermes une fois rentrés chez eux. Exploités dans des parcs d'attraction ou des "sanctuaires" qui sous couvert d'éthique et de respect dissimulent souvent un juteux business où le dressage reste brutal, les 3.000 éléphants employés dans l'industrie du tourisme sont au chômage depuis la fermeture brutale des camps mi-mars.

"On pensait que la pandémie serait rapidement sous contrôle, que la situation reviendrait à la normale. On a perdu tout espoir", raconte à l'AFP Chaiyaporn, mahout (gardien) d'éléphants depuis quinze ans.

Pour éviter que les sept pachydermes dont il a la garde meurent de faim, il a entamé un périple de 100 kilomètres à travers les forêts épaisses du Nord du royaume pour les ramener chez eux.

La chaleur est écrasante et le groupe se déplace avant l'aube ou dans la soirée, la progression est lente - l'animal parcourt 4 à 5 kilomètres par heure - et les pauses sont fréquentes pour dénicher les 300 kilos d'herbes et de plantes qui lui sont nécessaires chaque jour.

"Ils sont exténués mais plutôt heureux. Ils ont une très bonne mémoire. On dirait qu'après des années d'absence ils savent qu'ils rentrent enfin chez eux", sourit Chaiyaporn. Leur destination ? Le petit village karen de Huay Pakoot, à 180 kilomètres de Chiang Mai (nord).

En deux mois, un millier d'éléphants ont ainsi regagné leur village et des dizaines sont encore sur les routes.

"Une vague migratoire d'une telle ampleur sur une aussi courte période de temps est inédite dans le pays", relève Theerapat Trungprakan, président de la *Thai Elephant Alliance Association*.

---

<sup>11</sup> Sur le théâtre africain, voir Sélom Komlan Gbanou « Dramaturgies et manifestations spectaculaires. Problématiques du théâtre en Afrique », *Horizons/Théâtre [En ligne]*, 13 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019.

Lire un tel document à haute voix ne pourrait susciter chez l'auditoire qu'un ennui certain, car ce texte est fait pour être lu, non pour être dit. A quelles conditions un tel texte peut-il devenir un support de prise de parole tel qu'il soit audible par l'ensemble de la classe ?

On va demander aux élèves concernés par l'exercice d'élaborer un canevas détaillé, mais non rédigé, de façon à interdire la lecture en continu du texte ainsi rédigé.

On va répartir l'information sous la forme d'une information par phrase de façon à ce que le découpage de l'énoncé par le moyen de pauses, d'accents, et selon des schémas intonatifs appropriés, corresponde à une information particulière.

On n'hésitera pas à répéter, à reformuler, la répétition, malvenue dans les écrits, constituant un élément essentiel d'appui à la compréhension à l'oral.

On fera usage de procédés de mise en relief, par le moyen d'extraction, ou d'interrogation rhétorique pour signaler à l'auditoire les points d'information les plus importants.

Ces activités d'expression orale (récitation, lecture à haute voix, exposé, etc.) sont des situations de communication qui doivent aider les élèves à acquérir davantage de confiance en eux en développant les stratégies nécessaires pour bien parler en public. Pour cela, il leur faut faire des gammes régulièrement pour développer leur mémoire procédurale. La qualité de la prise de parole puise dans un travail de long terme, d'instruction, de questionnement et de mise en relation.

Parler en public est en premier lieu une activité physique reposant sur un entraînement du corps, de la respiration et de la voix. Les neurosciences confirment l'importance du corps, de la coordination et de l'engagement physique et vocal de celui qui parle. Les connaissances actuelles sur les « neurones miroirs » indiquent en outre que des neurones identiques sont stimulés que l'on fasse une action ou qu'on la voie faire par un congénère ou même simplement esquissée par un geste porteur de l'intention, ou encore que l'on voie l'expression d'une émotion ou qu'on la ressente soi-même.

Des activités basées sur l'écoute et l'analyse de prestations de référence, à partir de supports audio ou audio-visuels, peuvent donc aussi permettre utilement aux élèves de mieux cerner ces aspects relatifs à la mise en mots et à la place du corps dans la prise de parole en public.

Par ailleurs, **les enseignants des autres disciplines telles que les sciences (cf. le corps humain et la santé), l'éducation physique et sportive, l'éducation musicale et le chant choral, etc. peuvent trouver intérêt à construire des synergies** dans la préparation des élèves à l'exploration et à la construction d'une parole publique, autour des thèmes suivants :

- Avoir conscience de sa respiration. (Respiration haute ; apnée ; respiration abdominale et costo-diaphragmatique : le rôle du diaphragme).
- Comprendre et gérer son stress par la respiration. (Les symptômes du stress ; le rôle du système neurovégétatif sympathique et parasympathique ; la respiration guidée ou la cohérence cardiaque).
- La formation de la voix. (Les cordes vocales et les résonateurs. Le souffle : le corps humain comme instrument à corde, prendre soin de sa voix et de ses organes vocaux).

Parmi les compétences fondatrices, la capacité à gérer son stress, la conscience de sa respiration, la conscience de ses points d'appui physiques (ancrage, coordination corporelle, regard) convergent vers la disponibilité et la tonicité. Le lâcher-prise en situation de stress correspond à la capacité à être à la fois centré sur soi-même et son propos, tout en étant à l'écoute de l'auditoire. En phase d'apprentissage, une notation sur vingt de la performance avec l'anxiété qu'elle génère a donc de fortes chances d'être contre-productive. L'angoisse de « dire une bêtise », surtout à un âge propice au

doute sur soi-même et ses capacités, gèle toute envie de participer et conduit à l'inverse de l'objectif escompté.

Les phases d'apprentissage gagneront donc à privilégier d'abord le développement de la compétence dans un **esprit bienveillant, sans sanction d'une notation**. La prise de parole est en effet une prise de risque et une façon de s'exposer devant les autres. L'erreur et l'imperfection sont à considérer comme des passages vertueux de l'apprentissage. Le pédagogue veillera en premier lieu à instaurer le climat de confiance qui permet de telles prises de risque, l'engagement de l'élève et sa progression.

En délivrant son propos devant ses pairs, l'élève réussira progressivement à tisser et adapter sa parole à son auditoire, à faire évoluer son propos en fonction de la compréhension et des émotions de ses interlocuteurs. Il sera incité à l'économie de parole en dépouillant son propos des redondances et des imprécisions pour donner sa place au silence, qui est la place pour l'autre, tout en respectant la durée impartie. Les autres élèves de la classe apprendront réciproquement à écouter l'oratrice ou l'orateur et participeront, par leur écoute active, à la réussite de l'interaction et au plaisir qu'elle procure.

Le mot clé de la communication orale est donc l'interaction. Les élèves doivent devenir compétents à prendre les deux rôles, celui d'écouter pour être en mesure de mieux prendre la parole par la suite et vice versa. Les stratégies d'écoute et les stratégies de prise de parole méritent donc de leur être enseignées de manière explicite. Cet enseignement peut amener à **élaborer des référentiels avec les élèves** (cf. les exemples ci-dessous, tirés parmi les nombreuses ressources en ligne) pour établir des critères d'évaluation ou d'auto-évaluation dans les deux registres.

**Autoévaluation - Communication orale**

**Écoute**

Date : \_\_\_\_\_ Nom : \_\_\_\_\_

Titre de l'activité : \_\_\_\_\_

Courte description de la situation d'autoévaluation : \_\_\_\_\_

☑ Critères observés	Descriptions des critères	Encorde l'option que tu représentes le mieux dans chacun des critères observés.
<input type="checkbox"/>	Est-ce que j'ai démontré du respect? * J'ai adopté une position d'écoute. * J'ai accordé une attention soutenue à l'autre pour maintenir le contact. * J'ai observé les règles de politesse.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
<input type="checkbox"/>	Est-ce que j'ai activé mes connaissances antérieures? * J'ai réfléchi à ce que je connais sur le sujet. * J'ai fait des liens avec mon vécu.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
<input type="checkbox"/>	Est-ce que j'ai interprété le langage non verbal? * J'ai observé les expressions faciales et les gestes. * J'ai fait des liens entre mes observations et mes connaissances.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
<input type="checkbox"/>	Est-ce que j'ai traité l'information? * J'ai relevé les idées essentielles. * J'ai résumé le message.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
<input type="checkbox"/>	Est-ce que j'ai vérifié ma compréhension? * J'ai reformulé. * J'ai questionné au besoin.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
<input type="checkbox"/>	Est-ce que j'ai pris des notes? * J'ai écrit les idées principales. * J'y ai rattaché quelques idées secondaires.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
<input type="checkbox"/>	Est-ce que j'ai réagi au message? * J'ai donné mon point de vue. * J'ai exprimé mes sentiments.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹

**Mes forces et mon défi**

Identifie deux forces : \_\_\_\_\_ Je travaillera le défi suivant : \_\_\_\_\_

Source : <http://www.reperetic.com/espacecp/orale/secoute.pdf>

**Autoévaluation - Communication orale**

**Prise de parole**

Date : \_\_\_\_\_ Nom : \_\_\_\_\_

Titre de l'activité : \_\_\_\_\_

Courte description de la situation d'autoévaluation : \_\_\_\_\_

☑ Critères observés	Description des critères	Encorde l'option que tu représentes le mieux dans chacun des critères observés.
<input type="checkbox"/>	Est-ce que j'ai ciblé l'intention du message et mes auditeurs? * J'ai déterminé pourquoi je m'exprime. * J'ai déterminé à qui s'adresse mon message. * J'ai choisi un registre de langue approprié. * J'ai réfléchi à la complexité de mes idées.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
<input type="checkbox"/>	Est-ce que j'ai établi et soutenu le contact avec mes auditeurs? * J'ai choisi une façon de capter l'intérêt. * J'ai soutenu l'attention.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
<input type="checkbox"/>	Est-ce que j'ai exploité ma voix? * J'ai articulé clairement. * J'ai contrôlé le volume de ma voix. * J'ai ajusté le ton de ma voix. * J'ai contrôlé mon débit. * J'ai exploité les silences ou les bruits.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
<input type="checkbox"/>	Est-ce que j'ai exploité le langage non verbal? * J'ai gardé le contact visuel. * J'ai accordé mes expressions faciales à mes émotions. * J'ai fait des gestes. * J'ai adopté une position appropriée.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
<input type="checkbox"/>	Est-ce que j'ai appuyé mon message? * J'ai accompagné mon message d'un support pour le rendre plus clair et intéressant.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
<input type="checkbox"/>	Est-ce que j'ai clarifié mon message? * J'ai vérifié que mon message a été bien compris. * J'ai clarifié mon message au besoin.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
<input type="checkbox"/>	J'ai utilisé les formulations appropriées (syntaxe et vocabulaire)? * J'ai utilisé des phrases bien construites. * Je réponds clairement aux questions ou aux commentaires. * Je m'exprime avec clarté, rigueur et efficacité.	☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹

**Mes forces et mon défi**

Identifie deux forces : \_\_\_\_\_ Je travaillera le défi suivant : \_\_\_\_\_

Source : <http://www.reperetic.com/espacecp/orale/parolelevee.pdf>

### Evaluation des exposés - Témoignage d'une enseignante

*En début d'année, j'ai proposé à des élèves volontaires de présenter des exposés sur des sujets libres. Ce dispositif permet aux autres élèves comme à l'enseignante de découvrir les centres d'intérêts de chacun et de souder le groupe classe. Les consignes de ce premier temps sont succinctes : présenter un exposé de cinq minutes sur un sujet libre. J'ai laissé faire les trois premiers exposés, sans autre intervention que l'encouragement. Ensuite, je leur ai demandé de réfléchir « À votre avis, quels sont les critères auxquels il faut être attentif pour faire un exposé réussi ? ».*

*Après mise en commun de leurs réflexions, ils se sont mis d'accord sur une grille d'évaluation qu'ils utilisent ensuite pour s'autoévaluer :*

*- ne pas gigoter pendant que l'on parle ; - parler face au public ; - parler fort ; - parler lentement ; - articuler ; - ne pas lire son papier ; - aimer de quoi on parle ; - faire une blague.*

*Par la suite, on a continué les exposés sur des sujets en rapport plus direct avec le programme (livres lus, personnages historiques, sujets scientifiques, etc.). Tous les élèves ont présenté au moins un exposé de cinq minutes suivi d'un temps de discussion, sur la base de la grille d'auto-évaluation. Je n'oblige jamais un élève à faire un exposé mais tous ont été, à un moment ou à un autre, volontaires. Et tous ont exprimé le plaisir qu'ils avaient eu à le faire.*

*J'ai parallèlement travaillé sur une ambiance de classe bienveillante : on ne juge pas mais on donne des conseils, on a le droit de se tromper, on s'entraide, on s'écoute, etc. Au cours de l'année, on a travaillé l'oral dans différentes situations : la mise en voix de leurs textes par exemple.*

*La grille d'auto-évaluation est évolutive : Au fur et à mesure de l'année, comme les élèves utilisent l'oral dans différentes situations et comme ils progressent, ils peuvent supprimer ou ajouter des critères. Par exemple, ils ont décidé de supprimer le critère « ne pas gigoter » puisque cela était acquis par tous mais ont rajouté « avoir une phrase d'accroche » parce que l'un des élèves avait utilisé cette technique et que cela fonctionnait bien. Ils ont aussi ajouté « mettre le ton » et « faire des silences ».*

Tiré de C. Delhay, 2019

## 2.7. La séquence pédagogique

Enseigner en séquence consiste à faire en sorte qu'entre les différentes activités caractéristiques de l'enseignement du français (lecture expliquée, vocabulaire, activités d'oral, grammaire, travaux d'écriture...) soit établi un lien tel que ces activités s'appuient les unes sur les autres et permettent aux élèves de progresser de telle manière qu'à chaque nouvelles séance ils puissent s'appuyer sur les acquis antérieurs.

Soit, à titre d'exemple, une séquence, d'environ huit séances, à destination d'élèves de classe de 4<sup>ème</sup> ou de 3<sup>ème</sup>, que l'on pourrait intituler :

### **Bestiaires : paroles d'animaux, paroles d'hommes**

Les bestiaires occupent dans la tradition culturelle africaine, et dans les littératures qui s'y rattachent, une place non négligeable, ainsi que dans les littératures occidentales. Diversité des symboliques, diversité des traitements littéraires.

#### **Séance(s) d'introduction :**

- le bestiaire africain. Quels sont les animaux auxquels on prête la parole. Pour dire quoi ? A qui ?
- souvenirs d'école primaire : « Les Aventures de Leuk, le lièvre », quelques fables de La Fontaine.
- les animaux dans les livres pour enfants
- connaissez-vous d'autres contes de brousse ou de la forêt dans lesquels les animaux ont la parole ?
- les animaux dans la publicité. Quels animaux ? Pour vanter quels produits ?

- dans la tradition savante, les animaux sont dépourvus de tout de ce qui est propre à l'homme, la raison, la parole, et les questions qu'ils posent aux hommes, le rire, la bienveillance. Qu'en est-il dans les bestiaires ?
- des histoires pour réfléchir, mais sur quels sujet ?
- première synthèse écrite : on rassemble le vocabulaire nécessaire, sur la description des conduites sociales, morales, sur les qualités, les défauts. On pose les questions qui trouveront leurs réponses en fin de séquence, au terme du parcours entrepris.

**Lecture 1 :**

. un extrait de Alain Mabanckou, *Mémoires du porc-épic*, Seuil, 2006. Mise en évidence de l'originalité du choix de cet animal.

**Lecture 2 :**

. un extrait de Patrice Nganang, *Temps de chien*, Editions Le Serpent à plumes, 2001.

**Lecture 3 :**

. un extrait d'Esopé *Le Renard et le Bouc*, (VII e – Vie siècles avant J.C.), du récit à la morale

**Lecture 4 :**

. un extrait de Georges Orwell, *La Ferme des animaux*, 1945, une fable animalière.

**Lecture 5 :** Etudes animalistes portant sur la défense des espèces en voie de disparition. D'extraits de Buffon *Histoires naturelles* (1749) à des extraits de travaux de Konrad Lorenz (1903-1989), portant sur le comportement animal. Les animaux ne parlent plus. Mais alors, pour quelles raisons ?

. **Maîtrise de la langue :** le discours rapporté, le dialogue, le discours indirect.

. **Activités d'écriture :**

- une fable animale destinée à condamner la violence des hommes
- un texte à orientation scientifique

**Séance(s) de synthèse :**

- les animaux parlent comme des hommes.
- les animaux ont des conduites de vie proches de celle des hommes
- les animaux sont des témoins privilégiés de la vie des hommes
- la relation des hommes au monde animal
- des fables politiques
- le public de ces livres, enfants ou adultes ?
- les formes du bestiaire africain traditionnelles détournées de leur sens originel

### 3. Enseigner en français dans les disciplines non linguistiques (DNL)

#### LES DNL : de la L1 à la L2

Les DNL (disciplines non-linguistiques)<sup>12</sup> correspondent à des apprentissages centrés sur l'acquisition de savoirs ou de connaissances et de savoir-faire dans lesquels la langue intervient comme support et non comme objet d'apprentissage. Dans un certain nombre de pays, les DNL sont enseignées, à l'école primaire, dans la langue nationale (L1) ou dans une des langues nationales. Le passage d'un enseignement dispensé en langue nationale (L1) à un enseignement dispensé en L2, le français en l'occurrence, est souvent source de nombreuses difficultés pour les élèves. On s'efforcera, dans toute la mesure du possible, d'assurer une transition fondée sur un certain nombre de propriétés communes à ce type d'enseignement, indépendamment de la langue d'enseignement.

En effet, enseigner les DNL, c'est conduire l'élève à se positionner en observateur, à se situer dans et à s'interroger sur le monde qui l'entoure, à développer des hypothèses explicatives, à en décrire les particularités, à repérer des régularités, à raisonner, à se repérer dans le temps et dans l'espace, à engager des expériences (de forme et de portée modestes bien évidemment). L'élève prend la parole, échange avec ses camarades, apprend à utiliser des connecteurs logiques, temporels, à prendre quelques notes et à les mettre en forme en de brèves synthèses coordonnées par le professeur.

Apprendre les DNL, c'est ainsi acquérir progressivement une posture d'observateur réflexif, c'est faire évoluer son langage pour mieux expliquer, pour justifier, c'est donc une démarche autant qu'une somme de savoirs acquis. **Cette démarche est commune à tous les apprentissages, quelle que soit la langue d'enseignement.** Quand les élèves passeront à la L2, ils ne modifieront pas leur approche des savoirs, mais s'efforceront de la poursuivre dans une langue nouvelle. Les enseignants du primaire et du secondaire seront ainsi attentifs à **préserver cette communauté d'approche** pour rendre le passage à la L2 moins difficile, puisqu'elle s'opérera sur un terrain méthodologique familier.

Au sens large du terme, les DNL correspondent aux disciplines scolaires dans lesquelles le français est langue d'enseignement. On peut distinguer :

- Les DNL qui relèvent de ce que l'on appelle ordinairement les sciences humaines, et qui font un usage massif du langage, pour désigner, définir les notions, pour entreprendre les opérations de raisonnement, pour commenter documents et schémas.
- Les DNL qui relèvent des sciences plus ou moins exactes et expérimentales : physique et biologie. Le langage verbal sert à mettre en place des situations d'observation, des situations expérimentales, à commenter des données numériques, à présenter et commenter des résultats.
- Les mathématiques qui occupent une place à part par l'importance prise par le langage mathématique que les élèves devront apprendre à verbaliser, à articuler, formuler les différentes étapes d'un calcul, d'un raisonnement, à communiquer des résultats et à argumenter à propos de la validité d'une solution.
- Les DNL relevant de la mise en place de savoir-faire, importance des consignes dans l'action à conduire, expression de la perception, évaluation des résultats, repérage dans l'espace, contraintes temporelles dans l'exécution d'une opération, que nous ne traiterons pas ici.

---

<sup>12</sup> Pour souligner qu'il n'y a pas de disciplines scolaires dans lesquelles le langage serait totalement absent, certains auteurs préfèrent parler de « disciplines dites non-linguistiques » DdNL.

DNL							
Sciences humaines		Sciences			Savoir faire		
Histoire	Géographie	Physique	Biologie	Mathématiques	Technologie	EPS	Activités artistiques
Education civique							

Pour rester encore dans cet examen de la relation existant entre la nature des apprentissages et les usages du langage, on peut considérer le tableau ci-après qui, en colonne, présente les différentes DNL, et en ligne les compétences verbales telles qu'elles sont présentées dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>). Avec le professeur de chacune des disciplines ici concernées, le professeur de français examinera les modes d'usage de la langue pour déterminer quelles sont les compétences les plus fréquemment sollicitées selon les disciplines. Il sera utile par exemple de savoir, discipline par discipline, la part occupée par le lire ou par l'échange.

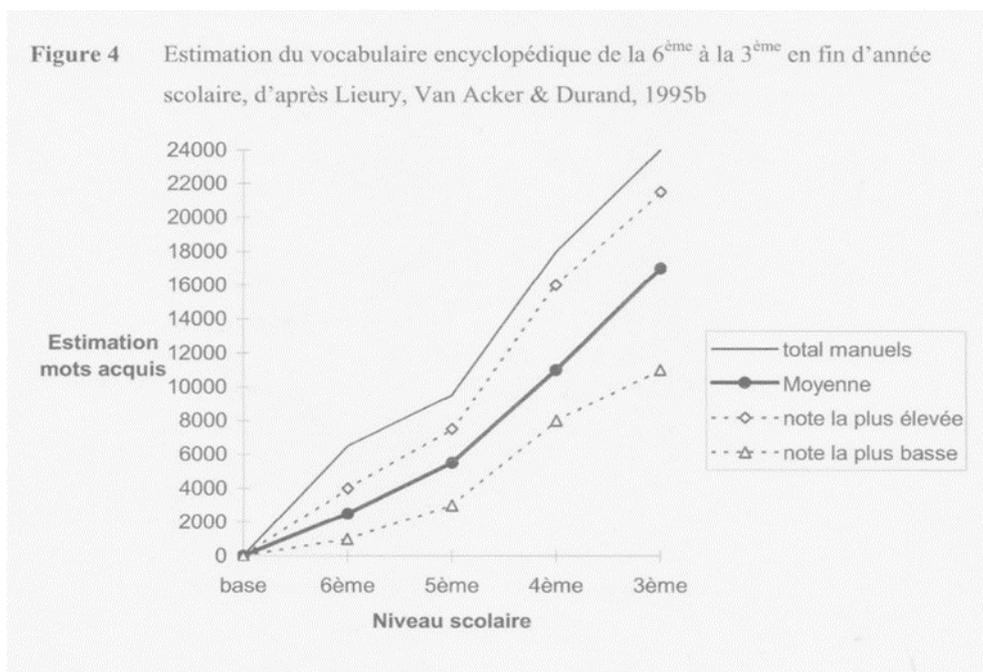
**Tableau à remplir lors d'une concertation entre professeurs**

	Sciences de la vie et de la terre	Histoire et géographie	Physique	Mathématique	Technologie	Aspects transversaux DNL
<b>Parler en continu</b>						
<b>Echanger</b>						
<b>Ecouter et comprendre</b>						
<b>Lire</b>						
<b>Ecrire</b>						
<b>Profil langagier propre à chaque discipline</b>						

### 3.1. Caractéristiques des textes à lire dans les DNL

Les textes présents dans les DNL : des textes encyclopédiques. Les élèves seront souvent conduits à lire des textes vecteurs de connaissances, pris dans des manuels, ou distribués sous forme de photocopies. Ces textes, par rapport à ceux de l'enseignement primaire, ne traitent plus de phénomènes appréhendés dans leur apparence perceptive, ou sous forme d'une schématisation élémentaire, mais présentent des objets (au sens d'objet scientifique) bien plus conceptualisés et faisant de la sorte appel à un vocabulaire de plus en plus spécifique au savoir mobilisé. Des études

menées en France montrent que les meilleurs élèves maîtrisent près de 3 fois plus de mots que les élèves les plus faibles, à la fin du collège (voir, ci-après).



Extrait de Moïse Dero, *Inventaire du vocabulaire et développement des connaissances, du Cours préparatoire à la Sixième du collège*, Thèse de doctorat, Rennes 2, 1998

Le graphique ci-dessus fait ainsi apparaître, dans le cas d'un public de francophones natifs, l'importance de l'effort accompli en matière de mots acquis (en plus du vocabulaire courant). On peut considérer que pour un élève africain, l'effort sera de même proportion, même si sur un plan strictement quantitatif, des différences peuvent apparaître.

L'enseignement des disciplines non linguistiques pose la question de l'articulation des objectifs de la discipline enseignée avec les objectifs linguistiques de maîtrise du français. Les élèves doivent s'appropriier les matières enseignées dans des discours spécifiques en français, qu'ils apprennent non seulement à les lire, mais aussi à répondre aux activités demandées.

Chaque DNL organise sa progression selon un lexique et une organisation grammaticale qui produisent des discours disciplinaires spécifiques (observation, exposition, explication, narration, description, démonstration, argumentation, etc.).

Ces discours spécifiques s'observent dans les textes des leçons mais aussi dans les manières d'écrire les consignes et les exercices. Chaque discipline développe donc au sein de la culture scolaire une spécificité où les univers de référence, les pratiques langagières, les logiques d'organisation du savoir permettent la gestion de l'abstraction dans leur diversité graphique et discursive. La construction de la compétence de lecture s'avère donc transversale, fondée sur l'interprétation et le sens.

### 3.1.1. Le titre et ses propriétés

Si un texte est constitué de blocs de mots répartis en paragraphes, il ne l'est jamais sans être présenté par le moyen d'un titre. Unité discursive restreinte, le titre assume une fonction de résumé par anticipation, des contenus d'information présentés dans le texte. Il est ainsi un organisateur textuel qui permet au lecteur d'activer parmi ses connaissances celles utiles à la compréhension du texte. Le titre peut figurer en tête du texte, en tête de chaque chapitre ou partie, appelé encore sous-titre, et permet de la sorte de baliser le parcours de lecture. Dans le sommaire d'un manuel ou d'une revue, l'ensemble des énoncés-titres constituent une reformulation, à un degré élevé d'économie, de l'ensemble des contenus de l'ouvrage. Ils sont constitués de ce que les spécialistes des sciences de

l'information nomment « mots-clés », c'est-à-dire les mots associés au contenu du document et qui le caractérisent de la façon la plus précise :

Sommaire général	
<b>PARTIE A</b>	
L'activité interne du globe .....	6
1. Les séismes .....	11
2. Le volcanisme .....	27
3. La tectonique des plaques .....	45
4. L'activité de la planète engendre des risques pour l'Homme .....	63
Exercices bilan .....	75
Pour développer des compétences .....	76
<b>PARTIE B</b>	
Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux .....	82
1. La notion de reproduction sexuée .....	87
2. Influence de l'environnement sur la reproduction sexuée et le maintien des espèces dans le milieu .....	103
Exercices bilan .....	117
Pour développer des compétences .....	118
<b>PARTIE C</b>	
La transmission de la vie chez l'espèce humaine .....	122
1. L'acquisition de la capacité à se reproduire .....	127
2. De la fécondation à la naissance .....	143
3. La maîtrise de la reproduction humaine .....	159
Exercices bilan .....	172
Pour développer des compétences .....	174
<b>PARTIE D</b>	
Relations au sein de l'organisme .....	178
1. La communication nerveuse .....	183
2. Les perturbations de la communication nerveuse .....	201
3. La communication hormonale .....	215
Exercices bilan .....	231
Pour développer des compétences .....	232
<b>ANNEXES</b>	
Corrigés des exercices .....	236
Lexique .....	239
Carte des fonds océaniques .....	début d'ouvrage
Classification des êtres vivants .....	fin d'ouvrage

Source : *Sciences de la Vie et de la Terre 4<sup>e</sup>*, Hachette Education

Énoncé dense, le titre, par le moyen de phrases verbales ou le plus souvent non-verbales, s'organise selon une schématisation syntaxique spécifique à laquelle l'élève doit porter une attention particulière. On peut ainsi repérer :

- une phrase verbale et une seule : « l'activité de la planète engendre des risques pour l'homme. »
- des phrases non verbales :
  - dans leur forme élémentaire : « les séismes », « le volcanisme »
  - avec une caractérisation par le moyen d'un adjectif qualificatif : « la communication nerveuse », « la communication hormonale »
  - par le moyen d'un complément de nom : « la tectonique des plaques »
  - avec complément de nom + qualification : « la notion de reproduction sexuée », « les perturbations de la communication nerveuse »
  - par un complément avec construction verbale : « l'acquisition de la capacité à se reproduire »
  - par un segment de phrase : « De la fécondation à la naissance »
- plusieurs caractéristiques stylistiques :
  - un usage fréquent de l'adjectivation : *la communication hormonales* plutôt que « la communication par les hormones », *la reproduction sexuée* plutôt que « la reproduction par les activités sexuelles », ce qui confère à l'énoncé une plus grande densité.
  - la nominalisation : *influence, acquisition, perturbation, etc.* La nominalisation permet d'appréhender l'événement, le phénomène, hors d'un déroulement particulier.
  - un usage fréquent de l'article défini, l'objet ou le phénomène est étudié comme classe dotée de propriétés communes et non comme un objet singulier « la communication nerveuse ».

On observera encore que dans une lecture de gauche à droite de l'énoncé-titre, les éléments de spécifications de l'information correspondent à l'avancée dans la phrase, à l'opposé de ce que l'on peut observer dans d'autres langues où les éléments de spécification sont présentés en tête de l'énoncé, ainsi dans des langues comme l'anglais ou le bambara.

On peut, dans le souci de familiariser les élèves avec ce type de construction, proposer des exercices de transformation du type :

- *les écritures des fractions / les écritures fractionnaires*
- *l'agriculture des tropiques / l'agriculture tropicale*
- *l'éruption des volcans / les éruptions volcaniques*
- *les mélanges de gaz / les mélanges gazeux*
- etc.

Ou encore, à un niveau plus élevé de complexité :

- *les graines colonisent le milieu / la colonisation du milieu par les graines*
- *les saisons influent sur l'alternance des formes végétales / l'influence des saisons sur les formes végétales*
- etc.

### 3.1.2. Les niveaux de formulation

La notion de « niveau de formulation » renvoie à cette particularité des formes d'expression dans les DNL par lesquelles les élèves vont apprendre, tout en restant exacts, à être de plus en plus précis. Ainsi un élève peut dire, à l'entrée de l'enseignement primaire :

- *la respiration, c'est de l'air qui rentre, c'est de l'air qui sort*

ce qui est exact, d'un point de vue scientifique, mais se situe à un niveau très élémentaire de précision. En revanche, quand je dis, ou quand j'écris :

- *la respiration est un échange gazeux*

mon énoncé, tout en restant exact a gagné en précision d'un point de vue scientifique<sup>13</sup>. Il appartient au professeur de français d'aider les élèves, par les transformations nécessaires sur la langue, à faire évoluer les niveaux de formulation. Il importe ainsi d'apprendre aux élèves à passer par différents niveaux d'organisation de la phrase, depuis des constats dissociés jusqu'à une formulation intégrée.

Niveaux possibles de traitement dans la classe, de 1 à 4 :

<b>1.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <i>les roches se cassent (se rompent ?)</i></li> <li>. <i>des ondes sismiques se forment</i></li> <li>. <i>ces ondes sont à l'origine du séisme</i></li> <li>. <i>le séisme se propage</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. constats dissociés, énoncés centrés sur un certain nombre d'évènements.</li> </ul>
<b>2.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <i>des ondes sismiques se forment parce que les roches se cassent</i></li> <li>. <i>le séisme se propage à cause des ondes sismiques qui se forment</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. mise en évidence d'un lien logique par l'insertion de <i>parce que</i> ou à <i>cause de</i></li> </ul>
<b>3.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <i>les roches se cassent / la rupture des roches</i></li> <li>. <i>des ondes sismiques se forment / la formation d'ondes sismiques</i></li> <li>. <i>le séisme se propage / la propagation du séisme</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. travail sur les nominalisations</li> </ul>

<sup>13</sup> Sur cette problématique, voir G. Vigner, *Le Français langue seconde*, Hachette, pp. 155-160.

4.	<i>. la rupture des roches entraîne la formation d'ondes sismiques responsables de la propagation du séisme</i>	. intégration de l'ensemble des données à l'intérieur d'un schéma de phrase, le lien logique étant exprimé par le verbe « entraîner ». L'usage des nominalisations permet de passer d'une vision d'un événement en cours d'accomplissement à une vision purement logique, hors chronologie
----	---	--

Un principe général : **précision des mots et économie des moyens syntaxiques**. Les élèves doivent ainsi maîtriser les 3 premiers niveaux de traitement avant de passer à la lecture/production du niveau 4. Le professeur doit être conscient de cette nécessité pour l'élève de passer par ces différents niveaux d'organisation syntaxique.

- **Au niveau discursif**, s'agissant de l'usage des formes de la langue française, ces dernières ne diffèrent pas des formes en usage dans les textes lus dans le cours de français. Toutefois, certaines constructions peuvent avoir une probabilité d'apparition et d'usage plus grande que dans les textes de portée plus générale. Ainsi, on observe une tendance dans l'ensemble des disciplines scolaires à rendre l'énonciation neutre avec l'utilisation :

- ✓ des formes passives
- ✓ des formes impersonnelles
- ✓ des verbes pronominaux

- **Au niveau lexical**, une attention portée à la morphologie, aux champs lexicaux (énoncé-titre et sous-titres), à l'hyponymie pourra soutenir la compréhension du vocabulaire spécifique des textes à lire dans la discipline. Cependant, le vocabulaire dans les DNL s'avère aussi souvent transversal. Par exemple, des mots comme « milieu » ou « sommet » ne désignent pas la même réalité en mathématiques ou en géographie ; de même, la consigne « décrire » n'engage pas le même type de description en histoire et en sciences. Pour que les élèves s'approprient ces mots polysémiques, ils doivent donc pouvoir en différencier les sens selon les usages disciplinaires.

Ou encore la place, importante, occupée par les racines grecques et latines : préfixation, suffixation, dans le vocabulaire usuel et dans le vocabulaire scientifique : allogène, allophone, démocratie, géographie, géologie, hémisphère, progression, omniprésence, etc.

- Le vocabulaire à orientation générale et le vocabulaire spécialisé (ex : maison/habitat)
- Les dérivations : déverbaux <sup>14</sup> , nominalisations <sup>15</sup> : introduire/introduction ; détruire/destruction ; démultiplier/démultiplication, etc.

La structuration écrite des disciplines scolaires apparaît comme l'un des aspects centraux de la culture scolaire. Apprendre à lire les « textes du savoir » soutient en outre la mise en œuvre d'opérations cognitives fondamentales (opérations logiques, de catégorisation, de conceptualisation, de mise en relation) nécessaires à l'acquisition des compétences disciplinaires.

---

<sup>14</sup> Nom qui exprime une action obtenu en retirant la désinence verbale d'un verbe à l'infinitif (crier → cri)

<sup>15</sup> Emploi comme nom, d'un groupe de mots, d'un adjectif, d'un verbe, etc. (dans « un tiens vaut mieux que deux tu l'auras », « tiens » et « tu l'auras » ont subi une nominalisation.

## 3.2. Lire-écrire dans les DNL

### 3.2.1. Compréhension en lecture

La compréhension constitue dans l'apprentissage/découverte des DNL une composante majeure de la réussite de l'élève, compréhension qui ne saurait s'appuyer sur les seuls mécanismes d'inférence ou « d'expérience sociale » des usages de la langue. Le vocabulaire ici est un vocabulaire spécialisé qui rend compte de l'expérience du monde et de sa représentation fondée sur les notions constitutives d'un champ disciplinaire donné. Un enseignement explicite ou direct doit être envisagé, prenant appui sur les images, les schémas présents dans le texte ou le document.

Texte qui se caractérise par **sa plus grande densité linguistique**, un certain nombre de définitions y trouvent leur place, ainsi que des reformulations destinées à éclairer le sens du document, enfin une combinaison d'éléments verbaux et d'éléments relevant d'un langage formel (éléments statistiques, écritures arithmétiques ou algébriques ou chimiques, schémas divers, langage cartographique, etc.). De nombreuses variations graphiques sont mobilisées (taille des polices, épaisseur des caractères, encadrés, etc.).

**1 Tracé de la caractéristique d'un dipôle**

Nous avons vu qu'une « résistance » insérée dans un circuit série provoque une diminution de l'intensité du courant. Pour prévoir l'influence d'une « résistance », il faut savoir comment varie la tension entre ses bornes en fonction de l'intensité du courant qui la traverse. Comment réaliser cette étude ?

**Expérimente**

- Réalise le montage du document 1 comportant un générateur de tension réglable.
- Pour différents réglages de la tension du générateur, note la tension  $U$  aux bornes de la résistance  $R$  étudiée et l'intensité  $I$  du courant qui la traverse.
- Recopie le tableau ci-dessous, puis note tes résultats.

$U$ (V)					
$I$ (A)					

- Trace le graphique représentant la tension  $U$  (en ordonnée) en fonction de l'intensité  $I$  (en abscisse).

**B21** Tu peux aussi utiliser un logiciel de traitement de données pour tracer le graphique (voir fiche méthode 2, page 203).

Comment varie la tension lorsque l'intensité du courant augmente ?

**Observe et interprète**

- Sur le document 2, les points correspondant aux couples  $(I, U)$  sont pratiquement alignés. La courbe qui passe au plus près de ces points est appelée **caractéristique intensité-tension**. Cette caractéristique est une droite passant par l'origine. On en déduit que **la tension  $U$  et l'intensité  $I$  sont des grandeurs proportionnelles** :  $U = R \cdot I$  (❗).
- On peut déterminer le coefficient de proportionnalité  $R$  en utilisant les coordonnées d'un point de la droite (Doc. 2) ; on constate que ce coefficient est égal à la valeur de la « résistance » mesurée à l'ohmmètre. Ce résultat constitue **la loi d'Ohm**.
- Un dipôle qui obéit à cette loi est appelé un **dipôle ohmique**. C'est le cas d'une « résistance ».

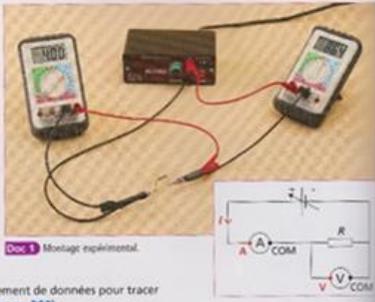
**Conclusion**

La tension  $U$  aux bornes d'un dipôle ohmique est proportionnelle à l'intensité  $I$  du courant qui le traverse :

$$U = R \cdot I$$

avec  $U$  en volt (V),  $I$  en ampère (A) et  $R$  en ohm ( $\Omega$ ).

**Doc. 1** Montage expérimental.



**Doc. 2** La caractéristique d'un dipôle ohmique est une droite. Au point M correspond un couple  $(I, U)$  du tableau de mesures :  $I = 0,086$  A et  $U = 4$  V.

$$R = \frac{U}{I} = \frac{4}{0,086} = 47 \Omega$$

La tension  $U$  entre les bornes de la « résistance » et l'intensité  $I$  du courant qui la traverse obéissent à la loi  $U = R \cdot I$  (Doc. A, page 137).

Pour s'entraîner ► Exercices 2 et 3.

Source : *Physique-Chimie*, coll. Durandeau, Hachette, 2007

S'il n'est pas aisé de rattacher ces textes à un type particulier, tel le type narratif ou descriptif, la **visée explicative** est cependant dominante, celle par laquelle il s'agit de **faire passer le lecteur de l'état de non-savoir** (sur la question de la variation de la tension entre les bornes, dans le texte ci-dessus), mais s'appuyant sur des connaissances antérieures, **à celui de savoir** (le savoir acquis est présenté dans l'encadré final), tel qu'il s'organise en fin de processus de lecture. Une dimension argumentative, liée à une visée pédagogique, peut aussi être présente dans le texte.

### 3.2.2. Production d'écrits

Les fonctions de l'écrit dans l'apprentissage des DNL peuvent revêtir plusieurs formes et plusieurs fonctions :

- **écrire pour soi**, pour conserver en mémoire, pour noter des résultats, pour tenter de comprendre ce qui se passe, par un retour de lecture. L'élève écrit ce qu'il pense, ses hypothèses. Ecrits qui peuvent prendre différentes formes, phrases non verbales, noms isolés, séries de nombres, écrits en « je ». Ce qui correspond à ce que l'on appelle ordinairement le « brouillon ». On peut déjà noter des définitions. Des schémas peuvent déjà prendre place à ce niveau.
- **écrire pour / avec le groupe**, s'il a été décidé à un moment donné de travailler en groupe, de se livrer à une enquête (en géographie par exemple). Les éléments présents dans la phase précédente commencent à être mis en relation, à prendre la forme de phrases verbales.
- **écrire**, sous le contrôle du professeur, **un écrit de synthèse** correspondant à ce qu'il est important de retenir au terme de l'activité.

Un groupe de travail tel que *La Main à la pâte* préconise l'usage d'un cahier d'expérience ou cahier de sciences qui accompagnera l'élève dans tout son parcours scolaire, cahier qui correspond, chez les chercheurs, au cahier de laboratoire ou au cahier/carnet de terrain lors d'un travail d'observation. Autrement dit, des *écrits de travail* qui accompagnent le parcours de découverte et d'analyse.

Enfin l'élève apprendra à produire un résumé/une synthèse à partir de différentes sources documentaires telles que le professeur a pu les montrer ou faire circuler en classe.

Ecrire			
Copier sans faute un texte court, un résumé formulé dans une langue simple.			
Répondre par écrit à une question sous la forme d'une phrase complète.			
Ecrire lisiblement et correctement un texte sous la dictée.			
Rédiger un texte bref et cohérent.			
Prendre quelques notes sous forme d'éléments de phrase ou de phrases complètes.			
Rédiger et ordonner les étapes d'une démarche, d'un raisonnement, d'une démonstration.			
Rédiger le résumé d'un texte long ou résumer un ensemble de données figurant dans différents documents.			
Rédiger le résumé d'un exposé.			
Relire, se corriger avec ou sans le recours à des outils de référence (dictionnaires, tableaux de conjugaison, etc.).			
Reprendre les éléments d'un brouillon ou de notes diverses en un texte continu.			

### 3.2. Oral et interactions dans les DNL

Même si la science dans sa forme et sa nature est écrite (au moins la science moderne), dans la classe elle est parlée, elle fait l'objet d'interactions nombreuses, complexes. Dans ce tissu polyphonique oral, peut-on repérer des régularités, des moments qui permettraient au professeur de mieux situer ses pratiques et d'adopter des formes d'interaction moins diversifiées, de signaler les transitions, les appels à l'attention, les éléments à retenir (un bon professeur, comme J.F. Le Ny le disait, est celui qui sait par avance ce que les élèves peuvent oublier) ?

#### a) L'interaction

- adresse à l'élève (tu, on, nous, vous)
- déictiques spatiaux, déictiques temporels
- consignes
- les formes de l'échange dialogué :
  - . les tours de parole
  - . l'échange ternaire
  - . faire clarifier
  - . reformuler / exemplifier
  - . ouverture, clôture, transition
- pauses à l'oral qui annoncent la mise en valeur d'un élément du cours
- variations sur le degré de généralité des énoncés (principes ou cas particuliers, règles ou exemples)

#### b) L'énonciation

- les signaux prosodiques (rythme, accent, intonation) comme indicateurs de l'avancée du cours
- implication / distanciation
- modalisation
- variations de la focalisation discursive
- glissements / ruptures thématiques
- digressions (explications, commentaires, etc.)
- marquage de la structuration de l'échange (bon, ben, d'accord, alors, etc.)

### c) L'organisation du cours

Etapes	Actualisation discursive et linguistique	Aspects généraux
Interrogation en début de cours (vérification des connaissances) Correction d'un exercice Rappel des éléments déjà abordés (mise en relation des connaissances installées avec la leçon à venir)	. forme et types de phrase . adresse à la personne	. intonation expressive . pauses . débit . de façon plus générale, le flux verbal (les éléments linguistiques constitutifs, les éléments structurants : annonce, récapitulation, insistance, transition, conclusion, adresse à la personne, consignes, etc. sur la base d'indices contextuels mimiques, gestuelles, sur la base d'indices prosodiques : débit, intonation, accentuation, pauses, etc.)
Annonce de la leçon du jour Présentation du matériel / des support d'activités (documents, textes, données quantitatives, etc.) Consignes d'activités (observer, lire, comparer, contrôler des résultats, etc.)	. comprendre la consigne . demander des précisions . situer une action dans le temps et dans l'espace et de façon plus générale maîtriser tout ce qui relève de l'expression de la circonstance	
Cours dialogué Activité expérimentale Résolution de problème Situation d'investigation Travaux de groupe Recherche documentaire Exposé Débat argumenté	. question / réponse . éléments de perception . construction d'un raisonnement . comparaison (identité/différence)	. aspects énonciatifs : la personne, l'interaction, les conventions discursives . les modalisations . marqueurs de structuration de l'échange : <i>alors, bon, n'est-ce pas, d'accord, oui mais, non mais, etc.</i>
Consolidation (exercices, création d'automatismes, reformulation, etc.) Bilan oral et écrit, conclusion, mise en relation avec le questionnement initial, conceptualisation Annonce de la suite du cours	. généralisation, conceptualisation	

L'organisation de la classe en DNL ne prend donc pas la forme d'un échange strictement oral entre le professeur et ses élèves, même si cette dimension est celle qui peut frapper le plus immédiatement l'observateur, mais elle sera constituée d'une combinaison d'éléments écrits et oraux que le professeur agencera selon les nécessités du cours. Dans tous les cas, l'écrit est là, comme point de départ de la leçon (titre et plan de la leçon écrits au tableau par le professeur) ou des activités, comme référence à des savoirs, à des données déjà disponibles, comme mémoire du cours, par les résumés lus dans le manuel ou rédigés dans le cahier.

On peut encore signaler les formes d'intervention du professeur dans la classe (cf. Altet, 1994) :

- interventions comme expert
- interventions comme animateur
- interventions comme régulateur

### Modalités d'intervention du professeur

Fonction	Formes d'intervention
. animateur	. rappel des activités antérieures . organisation des activités de la classe . consignes portant sur le regroupement des élèves (grands groupes, petits groupes) . désignation/distribution du matériel de travail (documents, instruments d'analyse, de mesure), etc. . consignes de travail . contrôle des résultats . organisation des échanges entre élèves . définition des étapes de l'activité
. régulateur	. appel à l'attention . recentrage de l'activité, du débat . adresse à l'égard de certains élèves
. expert	. présentation des bilans . formulation de la règle . synthèses diverses

De façon que ce dernier soit attentif au lien qui peut exister entre le mode d'intervention et le choix des formes de la langue mobilisées à cet effet.

De façon plus générale, l'élève devra être capable :

- de donner un avis
- de formuler un point de vue
- de répondre à des questions
- d'exprimer un désaccord ou une restriction par rapport à l'énoncé d'un autre élève
- de prendre la parole en continu pendant quelques minutes (sous forme d'un exposé)

<b>INTERACTION / ECHANGE ORAL</b>	Non acquis	En cours d'acquisition	Acquis
Répondre à une question par une phrase complète			
Poser/ répondre à une question en QUI ? QUOI ? QUE ? OU ? QUAND ? COMMENT ? POURQUOI ? DANS QUEL BUT ?			
Prendre part à un échange : adresse à l'autre, respect des tours de parole, prise en compte du propos d'autrui, capacité à justifier un point de vue, ouvrir / clore l'échange			
Exprimer un accord ou un désaccord			
Annoncer une nouvelle, la développer			
S'exprimer avec la plus grande clarté possible : schéma de phrase, ordre des mots, précision du vocabulaire			
Être capable de restituer oralement les principaux points d'un texte ou d'un ensemble documentaire			
Respecter les schémas de base de la prosodie (intonation, débit, accentuation), prononcer correctement les sons de la langue			

## **d) Cas particuliers en matière d'organisation de cours**

### **. Introduire des données numériques**

- . *chaque boîte mesure 5 cm*
- . *la Terre a un rayon d'environ 6400 km*
- . *la salle fait X de large sur Y de long*
- . *l'épaisseur de la couche de sable est de X mètres*
- . *la vitesse de la lumière est de 300 000 km/s*
- . *la Terre est une sphère de 6400 km de rayon*
- . *une course à pied compte 2500 participants*
- . *L'Allemagne envoie du matériel et la Légion Condor qui compte environ 14 000 hommes*
- . *il y a 250 inscrits à une course à pied*
- . *la température est égale à 6°*
- . *la température atteint 100+*
- . *la pression est de 1013 hectopascals*
- . *50 cm<sup>3</sup> d'eau*
- . *des vents de plus 130 km/h*
- . *une note égale à 14*
- . *une note supérieure à 10*
- . *une note inférieure à 10*
- . *les filles représentent environ 48,6 % des naissances*
- . *telle ville se trouve à 600 km de Y*
- . *un collège de 325 élèves*
- . *les réfugiés fuyant l'oppression ou la guerre étaient 9,7 millions en 2004*
- . *il fait 3 km de long*
- . *il a 3 km de longueur*
- . *sa longueur est de 3km*
- . *à peu près, environ, presque, à peine*

### **. Un exemple de la relation français/mathématique : le suivi de démonstration**

Démontrer consiste à justifier un résultat en s'appuyant sur une ou plusieurs propriétés.

#### **1. la présentation**

- soit
- considérons/ nous considérons / on considère
- prenons / nous prenons / on prend

#### **1. les définitions**

- soit ... tel que...
- appelons / on appelle
- posons / on pose
- désignons par
- on a
- nous voyons que
- nous remarquons que / on remarque que

#### **2. la finalisation**

- démontrons que
- déterminons que
- nous allons montrer que

### **5. la déduction**

- on remarque
- on constate
- or
- d'après
- selon
- suivant
- on sait que / sachant que
- étant donné que
- comme
- en utilisant
- d'où
- donc
- par conséquent
- on en déduit
- il en résulte
- nous avons donc
- par suite
- nous en tirons / on en tire

### **3. les paraphrases**

- ou
- soit
- ce qui s'écrit

### **4. la conclusion**

- ce qui signifie que
- ce qui montre que
- donc
- nous avons donc
- on a alors
- ce qui prouve
- on en conclut / nous concluons
- on a / nous avons démontré que

### 3.3. Vers une grammaire du français dans les apprentissages scientifiques : le regroupement des formes

Si l'usage du français dans les DNL ne fait pas appel à une grammaire particulière du français, en revanche un certain nombre d'opérations langagières sont mobilisées, raconter/représenter, décrire/caractériser, expliquer, argumenter.

Grammaire pour les DNL <sup>16</sup>		
Raconter, représenter un processus	. l'action	<p>. sujet + complément de verbe : <i>L'homme modifie l'environnement dans lequel il vit (SVT.)</i></p> <p>. voix active / voix passive : <i>Le 7 juin 1936, les accords de Matignon sont signés (HG). Des fossiles de stromatolites ont été découverts dans le Pilbara (Australie). Ces structures ont été formées par l'activité de cyanobactéries (SVT).</i></p> <p>. construction impersonnelle :</p> <p>. nominalisation : <i>les organismes vivants se succèdent / la succession des organismes vivants (SVT).</i></p> <p>. verbes pronominaux : <i>Les animaux se nourrissent de matières qui proviennent des autres êtres vivants (SVT). Une droite se trace à l'aide d'une règle (M).</i></p> <p>. constructions factitives : <i>Le Japon fait en effet fabriquer majoritairement ses produits dans les pays ateliers de l'Asie orientale (HG).</i></p> <p>. degré de réalisation de l'action :</p>
	. la détermination des acteurs	<p>. les articles définis / indéfinis : <i>Les étoiles, les galaxies sont situées à des distances extrêmement grands (PC). Un ampèremètre, placé en différentes positions d'un circuit série, affiche toujours la même valeur (PC). Les flux migratoires sont un bon indicateur des inégalités Nord-Sud (HG).</i></p> <p>. les adjectifs démonstratifs : <i>Il faut procéder à la reconstruction de villes entières, détruites par les bombardements. Cette reconstruction est coûteuse (HG).</i></p> <p>. les adjectifs indéfinis : <i>tous les animaux n'ont pas le même régime alimentaire. Certains sont phytophages, d'autres sont zoophages (SVT).</i></p> <p>. l'absence d'article : <i>Aire d'une figure (M). Relations au sein de l'organisme (SVT).</i></p>
	. l'action dans le temps : situation, déroulement	<p>. les valeurs d'époque (passé, présent, avenir) :</p> <p>. les valeurs d'aspect (accomplissement, accompli) : <i>Emma roule en vélo pendant 1h48mn à la vitesse moyenne de 19 km/h. Quelle distance a-t-elle parcourue ? (M).</i></p> <p>. les étapes du déroulement (début, commencement, fin) :</p> <p>. situation relative (antériorité, postériorité, simultanéité)</p>

<sup>16</sup> En s'appuyant sur Bernard Pottier, *Linguistique générale. Théorie et description*, édition Klincksieck, 1985

<b>Décrire, caractériser</b>	<b>. l'être</b>	<p>. verbes d'état : <i>Une exploitation agricole d'Amérique du nord se caractérise par ses dimensions imposantes (HG). Une addition est une opération (M).</i></p> <p>. construction attributive : <i>le butane est le combustible, le dioxygène de l'air est le comburant (PC). Dans une série statistique, l'effectif d'une valeur est le nombre de fois où la valeur apparaît (M). L'Union européenne constitue l'un des grands pôles de l'économie mondiale (HG). L'agriculture européenne présente de forts contrastes (HG).</i></p>
	<b>. la qualification</b>	<p>. adjectif qualificatif et place de l'adjectif épithète : <i>Déterminer trois nombres entiers consécutifs dont la somme vaut 312 (M).</i></p> <p>. les degrés d'intensité : <i>Les précipitations sont très importantes au niveau de l'équateur (HG).</i></p> <p>. le complément de nom : <i>les roches sédimentaires montrent le renouvellement des groupes et des espèces (SVT). La mécanisation de l'agriculture a entraîné une accélération de l'exode rural (HG).</i></p> <p>. la proposition relative : <i>Les pays émergents voient se former une classe moyenne qui est le moteur de leur développement économique (HG).</i></p> <p>. la comparaison : <i>Entre deux lampes de même tension nominale, celle dont l'intensité nominale est la plus grande brille davantage (PC). Certaines lentilles d'un objectif d'appareil photographique sont plus épaisses au centre que sur les bords (PC).</i></p> <p>. l'apposition :</p>
	<b>. situer dans le temps</b>	<p>. situation objective : marqueurs ponctuels, marqueurs de durée, déictiques, adverbes de temps : <i>Aujourd'hui les Causses sont mieux reliés au reste de la France (HG).</i></p> <p>. groupe circonstanciel de temps : <i>Pendant les trente glorieuses, les ménages s'équipent en bien de consommation (HG).</i></p> <p>. proposition subordonnée temporelle : <i>Les précipitations diminuent quand on s'enfonce à l'intérieur des continents (HG).</i></p>
	<b>. situer dans l'espace</b>	<p>. localisation objective (verbe de localisation) : <i>La population se concentre surtout dans les plaines littorales (HG). La 2<sup>e</sup> Division blindée du général Leclerc entre dans Paris (HG).</i></p> <p>. circonstance de l'action (verbe d'état / d'action + éléments circonstanciels (groupe ou proposition circonstancielle) : <i>Les séismes sont particulièrement fréquents dans certaines zones continentales, comme les chaînes de montagnes (SVT).</i></p> <p>. situation absolue, situation relative, mouvement : <i>De leur source en amont jusqu'à leur embouchure en aval, les fleuves reçoivent les eaux de nombreux affluents (HG).</i></p>
<b>Expliquer</b>	<b>. cause / conséquence</b>	<p>. verbes de sens causal ou consécutif : <i>Quels bouleversements la Seconde Guerre mondiale a-t-elle provoqué en Europe et dans le monde ? (HG).</i></p> <p>. groupe prépositionnel : <i>De 1962 à 2002, la population active de la France a augmenté de près d'un tiers, à cause du développement</i></p>

		<p>de l'emploi féminin et de l'arrivée des enfants du baby-boom sur le marché du travail (HG).</p> <p>. proposition subordonnée : <i>Le soleil est à l'origine des températures, mais aussi des précipitations puisqu'il agit sur les masses d'air et les nuages (HG).</i></p> <p>. <i>Des règles de constructions parasismiques réduisent les risques sismiques. Ainsi, les dégâts et le nombre de victimes sont limités (SVT).</i></p>
	<b>. but</b>	<p>. proposition subordonnée (temps et mode) : <i>Pour comprendre le devenir des chromosomes au cours de la formation de cellules reproductrices, on peut modéliser trois paires de chromosomes et figurer trois paires d'allèles (SVT). Pour enrayer la fuite des capitaux, la monnaie est dévaluée (HG). Dispose un écran opaque de façon à ce que la source de lumière n'éclaire pas directement la boule (PC).</i></p>
	<b>. condition :</b> - <b>éventuel</b> - <b>irréel</b>	<p>. proposition introduite par si : <i>Une valeur approchée d'un nombre est par défaut si elle est inférieure à ce nombre ou par excès si elle est supérieure à ce nombre (M).</i></p> <p>. forme et usage du conditionnel</p> <p>. irréel présent / passé</p>
	<b>. déduction</b>	<p>. si ... alors : <i>Si un triangle est rectangle, alors le carré de la longueur de son hypoténuse est égal à la somme des carrés des longueurs des côtés de l'angle droit (M).</i></p>
<b>Argumenter</b>	<b>. concession</b>  <b>. objection</b>  <b>. réfutation</b>  <b>. aspects conclusifs</b>	<p>. <i>Malgré les fortes dénivellations et le froid, les hommes se sont adaptés aux difficultés provoquées par l'altitude (HG).</i></p> <p>. <i>Cependant dans l'état actuel des connaissances, il n'est pas possible de prévoir un séisme (SVT). Pendant longtemps, les prévisions ont estimé qu'il y aurait plus de 8,5 milliards d'habitants en 2020. Or, depuis quelques années, on constate que la croissance de la population mondiale ralentit (HG).</i></p> <p>. <i>Une même quantité d'air peut occuper des volumes différents, donc l'air n'a pas de volume propre (PC).</i></p>

## Conclusion - L'intérêt du travail interdisciplinaire au collège

Dans la majorité des pays de l'Afrique francophone subsaharienne, l'enseignement d'une partie ou de la totalité des matières scolaires non linguistiques (mathématiques, sciences, histoire, géographie, éducation physique, etc.) a lieu, à un moment ou un autre du cursus scolaire, en français langue de scolarisation. De ce fait, l'enseignement des disciplines non linguistiques (histoire-géographie, mathématiques, physique-chimie, etc.) pose la question de l'articulation des objectifs de la discipline enseignée avec les objectifs linguistiques de maîtrise du français. Les élèves doivent s'appropriier les matières enseignées dans des discours spécifiques en français, il faut qu'ils apprennent non seulement à les lire, mais aussi à répondre aux activités demandées.

## Les thèmes de convergence

**Par thème de convergence, nous entendons des thèmes qui peuvent regrouper des interventions pédagogiques en provenance de différentes disciplines, DNL + français.**

- énergie
- climat
- santé
- développement durable
- croissance urbaine
- etc.

## L'élaboration de dossiers

La presse, parfois, présente au lecteur des dossiers, c'est-à-dire, sur une thématique donnée, le rassemblement de sources d'informations variées, selon des éclairages différents, mais convergents. Il ne s'agit pas de compiler des documents hétérogènes dans leur forme, dans leurs orientations discursives, mais de tenter au contraire de parcourir l'ensemble du continuum discursif qui permettra

- de travailler sur la dimension narrative, descriptive, argumentative ;
- de passer d'un point de vue énonciatif particulier, avec l'implication du/des locuteurs, à un traitement distancié de la problématique ;
- de passer d'un traitement empirique à un traitement conceptualisé.

Ces documents pourront faire l'objet d'une synthèse orale et/ou écrite. Le professeur de français et les professeurs de DNL pourront de la sorte intervenir conjointement dans l'élaboration du dossier et inscrire sa problématique à partir de leur champ d'analyse propre. On peut ainsi élaborer des dossiers sur des thématiques telles que :

- La transfusion sanguine et son organisation
- L'élimination des déchets en milieu urbain
- La préservation des sols en milieu rural
- Les politiques de vaccination
- La préservation de sites archéologiques
- La création d'un musée
- etc.

Le dossier pourra s'organiser en trois moments :

1.	L'événement, le phénomène	. Narration, description, traitement empirique du référent
2.	Le point de vue des acteurs, des témoins	. narration, description . explication, expression de différents points de vue
3.	L'analyse	. explication, argumentation . distanciation . traitement conceptualisé du référent

L'enseignement des DNL peut donner lieu à des travaux d'équipes et à des projets pédagogiques fructueux pour favoriser simultanément les apprentissages disciplinaires et linguistiques des élèves. Deux grandes options peuvent être retenues par les enseignants des collèges : un choix thématique (l'eau, la respiration, etc.) ou un choix de compétences discursives (la description, l'explication, etc.), qui seront travaillées transversalement dans les cours DNL et dans ceux de français. Il est attesté que cette interdisciplinarité et ce travail collaboratif entre enseignants au collège<sup>17</sup> peuvent augmenter considérablement les compétences en français des élèves et améliorer leurs résultats dans les autres disciplines.

Quand l'enseignant est polyvalent comme dans l'enseignement primaire, il peut aussi organiser ses enseignements dans la transversalité des compétences mobilisées dans les différentes disciplines. L'important est de bien le signaler aux élèves qui ont tendance à cloisonner les disciplines, en mettant en évidence les liens opérés. Le travail sur les consignes dans les différentes disciplines peut notamment contribuer à cette construction.

---

<sup>17</sup> Le Her C., 2021.

## Références

---

- Altet M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves dans la classe ?, *Revue Française de Pédagogie*, n°107, avril-mai-juin 1994, p.p. 123-139
- Bautier E. (2015). « Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. » *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°55, 2015. Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ? pp. 11-20, [https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2015\\_num\\_55\\_1\\_1016](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_55_1_1016)
- Bianco M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Grenoble : PUG.
- Bianco, M & Lima, L. (2017). *Enseigner la compréhension en lecture*. Paris : Hatier.
- Brissaud C., Gogis D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, Hatier
- Combettes B., Tomassone R. (1988). *Le Texte informatif. Aspects linguistiques*, De Boeck.
- Dero M. (1998). *Inventaire du vocabulaire et développement des connaissances, du Cours préparatoire à la Sixième du collège*, Thèse de doctorat, Rennes 2.
- Dehaene S. (2007). *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, Paris.
- Delhay C. (2019), Baccalauréat 2021, *Faire du grand oral un levier d'égalité des chances*, MENJS : <https://eduscol.education.fr/1287/plan-de-formation-grand-oral>
- Ecalte J. (2016). Quels types d'interventions pour réduire les difficultés en lecture?, *Conférence de consensus CNETSCO* : <https://www.cnetesco.fr/fr/lecture/paroles-dexperts/difficultes-de-lecture/>
- Favart M., (2001). « La production écrite et son développement », dans Caroline Golder et Daniel Gaonac'h, *Enseigner à des adolescents* », Hachette-Education.
- Fayol M., Gombert J.E., Lecocq P., Sprenger-Charolles L., Zagar D. (1992). *Psychologie cognitive de la Lecture*. Paris : P.U.F.
- Fayol M., (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF
- Fayol M., (2001). « Ecrire pour comprendre les sciences » dans *Aster*, 33
- Golder C., Favart M., (2003). « Argumenter c'est difficile... oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite » dans *Etudes de linguistique appliquée*, 130
- Gombert J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F. Traduction anglaise: *Metalinguistic Development*. New York, London: Harvester-Wheatsheaf. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- Lemarchand S. (2017). « Lecture résistante, résistance à la lecture. Construire le sujet lecteur au lycée professionnel », *Le français aujourd'hui 2017/4 (N° 199)*, pp. 41 à 50, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-4-page-41.htm>
- Levet D., Soare E., Zribi-Hertz A. (2021). *Français et langues du monde : comparaison et apprentissage*, Hachette, coll. F
- Le Her C. (2021) sous la direction de Adoveti J. *Actes du séminaire en ligne « Se professionnaliser en collaborant »*, APPRENDRE-AUF, <https://apprendre.auf.org/ressources-et-outils/actes-du-seminaire-en-ligne>
- Revaz F. (1997). *Les Textes d'action, Recherches textuelles*, université de Metz.

Rouxel A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact Français ».

Tauveron C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n°19, 1999, p. 9-38. [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1999\\_num\\_19\\_1\\_2289](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289)

Vigner G. (2004). *La grammaire en FLE*, Hachette

Vigner G. (2009). *Le Français langue seconde*, Hachette

Vigner G. (2017). *Systématisation et maîtrise de la langue*, Hachette