

ENSEIGNER LA LANGUE FRANÇAISE

Nouveaux programmes, apports de chercheurs



Mercredi 9 novembre 2016
Cité des sciences et de l'industrie



ÉDITO



© Philippe Dewernay - MENESR

Les fondamentaux sont au cœur de la Refondation de l'École : comment pourrait-il en être autrement ?

Nous avons, pour renforcer leur apprentissage, mené une politique cohérente, en nous appuyant à la fois sur l'organisation du temps scolaire, le contenu des programmes, la pédagogie et la formation. Parmi ces fondamentaux, la maîtrise de la langue française est un enjeu particulièrement important : clé de voûte des apprentissages futurs, elle est aussi le socle sur lequel s'érige notre rapport au monde, aux autres et à la citoyenneté.

En nous appuyant sur les travaux des chercheurs et sur les conférences de consensus, nous avons donné à l'enseignement du français des bases solides : celles des savoirs et de la pensée ;

celles de l'expérimentation et de la preuve. C'est une question trop sérieuse pour être traitée à la légère, abordée à la hussarde, et caricaturée à l'envi. Elle ne doit souffrir d'aucun raccourci, d'aucune approximation : force est de constater que ce n'est pas toujours le cas dans le débat public.

Mettre la recherche et les savoirs au service de l'enseignement du français, tel est le sens de la démarche initiée par mon ministère et tel est l'objectif de cette journée.

Elle est l'occasion d'offrir, de ce sujet essentiel, une appréhension rigoureuse et exigeante, loin des postures et des idéologies. J'ai voulu rassembler les praticiens et les chercheurs pour prolonger le travail mené lors des conférences de consensus, pour éclairer les programmes et les ressources, et nourrir de futurs projets de recherche sur les questions les plus ardues.

Apprendre le français est trop important pour se contenter de grandes invocations et de déclarations à l'emporte-pièce : lire, écrire, s'exprimer, penser, voilà ce que nous devons enseigner à tous nos élèves ; voilà ce pour quoi nous n'avons cessé d'agir depuis le début de ce quinquennat ; voilà, enfin, ce qui nous rassemble aujourd'hui, dans une démarche de clarté, de rigueur, mais aussi de passion et d'enthousiasme. Parce que oui, la langue française nourrit aussi en nous un attachement viscéral à sa richesse, à sa complexité, et aux œuvres passées et présentes à travers lesquelles elle résonne.

Najat Vallaud-Belkacem

Ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche



SOMMAIRE

**DE NOUVEAUX PROGRAMMES FONDÉS
SUR LES ACQUIS DES RECHERCHES** page 3

**CONFÉRENCE DE CONSENSUS
LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE** page 5

**APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE
AU COURS PRÉPARATOIRE** page 7

**ÉVALUATION DE LA LECTURE
EN FLUENCE (E.L.FE.)** page 9

**INFOGRAPHIE :
LA FABRIQUE DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES**

FICHES RESSOURCES

DE NOUVEAUX PROGRAMMES FONDÉS SUR LES ACQUIS DES RECHERCHES

Michel Lussault

Président du Conseil supérieur des programmes

Dans les nouveaux programmes des quatre cycles de l'école primaire et du collège, particulièrement en français, dont la maîtrise est nécessaire pour construire les autres apprentissages, le Conseil supérieur des programmes a fait des choix, a procédé à des réorientations par rapport aux programmes antérieurs, a fixé des priorités dans les compétences et connaissances à acquérir à chaque cycle et une progressivité dans les activités et les apprentissages à conduire en classe.

Ces choix, ces changements et ces évolutions ne doivent rien au hasard et ne sont pas arbitraires. L'enseignement du français, notamment l'apprentissage de la lecture à l'école primaire, ou encore celui de l'orthographe et de la grammaire, est une question délicate et complexe, qui peut parfois donner lieu à des querelles et à des représentations erronées, idéologiques même pour certaines. Le Conseil, sur ce sujet comme sur d'autres, a eu à cœur de dépasser les polémiques stériles et les positions de principe, en s'appuyant sur les résultats et enseignements les plus récents et les plus consensuels de la recherche. Il s'est efforcé de formuler des propositions fondées scientifiquement, testées, évaluées, qui soient à la fois réalistes et acceptables par tous, en premier lieu par les enseignants, qui soient au service de l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé et des apprentissages des élèves, et qui tiennent compte du temps de classe réellement disponible et des capacités cognitives des élèves à un âge donné.

Pour fabriquer ces nouveaux programmes, le Conseil a ainsi à la fois intégré aux groupes de travail qu'il a mis en place des spécialistes menant des recherches en apprentissage du français, mais aussi demandé des contributions écrites à d'autres chercheurs et universitaires. Dans le souci de transparence qui caractérise l'action du Conseil, l'ensemble des contributions recueillies ont été rendues publiques et sont accessibles à tous en ligne.

Le Conseil a pris en compte la diversité des champs de la recherche – sciences cognitives, sciences de l'éducation, sciences du langage, didactique du français et des langues, etc. – et a tiré parti d'évaluations des acquis des élèves, d'enquêtes, d'études variées et complémentaires, sur les pratiques des enseignants et leurs effets sur les apprentissages des élèves, sur le développement du langage chez l'enfant, sur les mécanismes de la compréhension du langage et des textes, sur les inégalités sociales de langage et d'appropriation des savoirs scolaires entre élèves issus de milieux favorisés et élèves issus de milieux défavorisés, ou encore sur l'acquisition de la lecture et l'optimisation de son enseignement. Ce dernier

point a fait l'objet d'une attention particulière : tous les aspects de l'apprentissage de la lecture, complexe et long, ont été pris en compte. Le Conseil a également été vigilant à la place faite à l'apprentissage de l'oral, souvent insuffisante, ou encore à la nécessité de mener en classe des activités quotidiennes de lecture et d'écriture, dans les situations les plus variées possibles.

Les nouveaux programmes renouvellent aussi partiellement les apprentissages en grammaire, orthographe et vocabulaire, dans le but prioritaire d'améliorer l'orthographe des élèves, dont on sait qu'elle s'est détériorée durant les dernières décennies. Les programmes définissent ainsi de véritables priorités, cycle par cycle, pour une meilleure progressivité et une meilleure efficacité des apprentissages grammaticaux. Ils insistent notamment sur l'importance de l'apprentissage des régularités de la langue et des cas les plus fréquents, qui favorisent une bonne maîtrise de l'orthographe ; les phénomènes irréguliers sont abordés et appris surtout s'ils sont fréquents dans l'usage, et les exceptions et cas rares sont étudiés après que les régularités sont maîtrisées par les élèves. De plus, la terminologie grammaticale a été simplifiée, harmonisée et unifiée sur l'ensemble du parcours scolaire. Tous ces apprentissages doivent être menés de façon à pouvoir être réinvestis dans les activités de lecture, d'écriture, d'expression à l'oral : la compréhension du fonctionnement de la langue nécessite en effet de pratiquer quotidiennement la langue.

Les études les plus récentes menées sous l'égide de l'Institut français de l'éducation sur la lecture et l'écriture confortent les choix faits par le Conseil pour l'enseignement du français. Le Conseil supérieur des programmes souhaite à présent que la mise en œuvre de ces nouveaux programmes, l'évolution consécutive des pratiques des enseignants et les effets sur les apprentissages des élèves fassent l'objet d'études et de recherches qui permettront, si nécessaire, de compléter ou de modifier à l'avenir certaines orientations des programmes, sur la base d'éléments scientifiquement fondés.

CONFÉRENCE DE CONSENSUS LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE

Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?

La conférence de consensus de 2016 a présenté des recommandations qui prolongent et complètent celles issues de la conférence de consensus de 2003. Ces recommandations sont des réponses concrètes à plusieurs constats communs qui peuvent être fait, dont le premier est celui du creusement des écarts de niveau entre les élèves. Dans ce contexte, il fait consensus que la maîtrise de la lecture est une composante essentielle de la réussite scolaire. Les modalités de son apprentissage doivent toutefois être davantage précisées, notamment sur le fait qu'il ne saurait se restreindre au tout début de l'école primaire, ni aux seuls moments dédiés à l'enseignement du français. De plus, puisqu'il modifie les habitudes de lecture, le développement des supports numériques doit désormais être pris en compte de manière spécifique.

Comment soutenir alors le développement de compétences en lecture ? Cette question est celle qui a animé et guidé les réflexions de la conférence. Elle rappelle ainsi un certain nombre de résultats permettant d'établir les constats unanimes précédemment présentés. Il faut ainsi retenir qu'environ **39 %** des élèves sont en difficultés à la sortie de l'école primaire (Cedre), c'est-à-dire qu'ils ne sont pas en capacité d'identifier le sujet principal d'un texte, de comprendre des informations implicites et de lier deux informations explicites séparées dans le texte. On constate également qu'environ **37 %** des élèves n'ont pas une bonne maîtrise de la lecture (et de l'écriture) à la fin du collège (Pisa 2102). L'importance des écarts de niveau entre les élèves les plus performants et les moins performants, fortement corrélés avec le milieu socioéconomique d'appartenance, sont ici un marqueur social très fort.

La conférence de consensus de 2016 a choisi d'articuler ses recommandations autour de six axes essentiels donnant la priorité à l'apprentissage et l'enseignement de la lecture :

① Identifier les mots :

Cet axe privilégie la mise en correspondances explicite des graphèmes et phonèmes pour décoder les mots à travers notamment des exercices d'écriture à côté de ceux de la lecture (CP) ; ces exercices prolongent la découverte du principe alphabétique et l'installation des capacités d'analyse des mots oraux à l'école maternelle, ils doivent être poursuivis tout au long du cycle 2, voire 3 pour les élèves en difficulté. Ils doivent s'accompagner d'une pratique régulière et importante de la lecture et de l'écriture. « Plus on lit, mieux on lit ».

- 2 Développer la compréhension :**
Le développement de la « conscience lexicale » écrite et orale doit intervenir dès la maternelle, à travers un travail systématique de la dimension linguistique. Aux différents niveaux scolaires, un enseignement structuré, systématique et explicite de la compréhension est essentiel.
- 3 Préparer « l'entrée en littérature » :**
En faisant de la classe un lieu d'écoute et de parole (du cycle 1 à 4), les élèves sont mis dans de bonnes conditions pour réfléchir aux différents types de textes et leurs pratiques. Il s'agit de permettre aux élèves de comprendre et d'apprécier la littérature et d'ainsi s'approprier ce volet essentiel de notre patrimoine.
- 4 Lire pour apprendre :**
Il est important de consacrer un temps d'apprentissage à la lecture de textes dans chaque discipline (en primaire et au secondaire), ce qui suppose que chaque enseignant participe à cet enseignement pour ce qui concerne la matière qu'il enseigne. Afin de développer des compétences dans la lecture de tout type de texte, il est essentiel de travailler les stratégies de lecture et de production des textes documentaires.
- 5 Lire à l'heure du numérique :**
Afin d'être en mesure de développer les capacités de lecture propres aux outils numériques, la formation des enseignants aux nouveaux outils pédagogiques et aux spécificités des écrits sur support numérique est indispensable.
- 6 Prendre en compte la diversité des élèves :**
L'accès aux compétences de lecture et de compréhension doit être l'objectif prioritaire pour tous. Il faut identifier les élèves ayant des difficultés de lecture (notamment les élèves dyslexiques) afin de pouvoir leur proposer les démarches et outils adaptés à leurs difficultés spécifiques, et de permettre leur prise en charge. —

APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE AU COURS PRÉPARATOIRE

Institut français de l'éducation
Dirigé par Roland Goigoux

Synthèse des principaux résultats (préliminaires) du projet

Le projet **LireÉcrireCP**, soumis à la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) en juillet 2012 a été réalisé entre septembre 2013 et juin 2015, auprès d'une vaste cohorte d'élèves de cours préparatoire suivis au cours élémentaire première année. L'objectif des chercheurs réunis à l'initiative de Roland Goigoux par l'Institut français de l'éducation (Ifé), était d'identifier les caractéristiques des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture et de l'écriture, en particulier pour les élèves socialement moins favorisés, ceux dont les apprentissages sont les plus dépendants de l'intervention pédagogique.

Le rapport synthétise les premiers résultats obtenus par leur étude en essayant de dépasser les débats méthodologiques opposant les approches syllabiques et globales. Il décrit ainsi les pratiques d'enseignement qui ont été observées, pendant trois semaines, dans 131 classes, en prenant en compte un ensemble très détaillé de variables pédagogiques (modalités de regroupement, formes d'aide, différenciation...) et didactiques (nature des tâches, durée, supports, outils...). La recherche prend appui sur l'observation de 3 000 heures d'enseignement filmées et indexées, sur l'analyse des traces écrites (cahiers, affichages, livres...) et sur les informations délivrées directement par les maîtres.

Plusieurs résultats significatifs sont ainsi avancés :

- **La durée de l'enseignement du lire-écrire** ne joue globalement pas sur la qualité des apprentissages des élèves, à l'exception de l'étude la langue et de la compréhension pour lesquelles l'allongement du temps d'enseignements dispensés par l'enseignant a un effet positif sur les élèves de niveau faible.
- On constate une grande diversité des approches méthodologiques et des supports de lecture dans **l'enseignement du code**. L'étude démontre qu'un tempo plus rapide est alors particulièrement bénéfique, même pour les élèves initialement peu performants. Les activités d'encodage (transcription d'énoncé oral ou écrit) ou la lecture à haute voix ont également une influence positive. En revanche, il apparaît que les choix du type d'études des correspondances graphophonémiques ou du manuel, n'ont aucun effet significatif sur l'efficacité d'apprentissage.

- Si la compréhension des textes entendus est tout aussi importante que le décodage dans la compréhension de la lecture autonome, le temps alloué à **l'enseignement de la compréhension** est très faible et n'a par conséquent pas d'influence sur les progrès des élèves.
- L'étude démontre que la durée cumulée de **l'enseignement de l'écriture** n'a également pas d'effets sur les performances des élèves. En revanche, certains types de tâches choisies agissent particulièrement positivement : dictée, production d'écrits, explicitation des activités.
- Le temps consacré à **l'étude la langue** produit ici des effets positifs et significatifs, surtout dans les classes où l'enseignant fait preuve d'une forte attention métalinguistique.
- Les **classes dites « très acculturantes »**, caractérisées par l'usage important du texte, la variation des types d'écrits, l'usage important et diversifié de l'album ainsi qu'une offre culturelle visant une appropriation personnelle par l'élève, sont bénéfiques pour la progression des élèves initialement faibles.
- Enfin, l'étude regarde également l'impact des **variables non spécifiques aux contenus disciplinaires**. Si les effets de l'aide apportée à l'extérieur de la classe (APC, Rased, orthophonistes) sont encore difficiles à évaluer à ce stade, le climat mis en place par l'enseignant affecte les performances des élèves en lecture-écriture. ▬

ÉVALUATION DE LA LECTURE EN FLUENCE (E.L.FE.)

AUTEURS

Cogni-Sciences :

- Christine Lequette, médecin de l'Éducation nationale dans l'Isère
- Guillemette Pouget, médecin de l'Éducation nationale dans l'Isère
- Michel Zorman, médecin de santé publique, chercheur associé au laboratoire des sciences de l'éducation - université Pierre-Mendès-France, Grenoble
- Laboratoire des sciences de l'éducation - université Pierre-Mendès-France, Grenoble

Créé en 2008, cet outil permet d'évaluer rapidement le niveau de déchiffrage des élèves (avant de procéder, ou non, à des évaluations complémentaires). À cette fin, la vitesse de lecture a été étalonnée, sur un échantillon représentatif d'élèves (sexe, pourcentage d'élèves en éducation prioritaire, catégories socioprofessionnelles des parents), à partir de textes qui ne posent pas de problème de compréhension, adaptés aux élèves du CE1 à la classe de 5^e. La modalité rapide de passation adoptée consiste en la lecture d'un texte pendant une minute. Deux textes différents ont été choisis afin de permettre de disposer de deux outils pour des évaluations à deux moments différents de l'année en vue de mesurer les progrès des élèves. Selon des consignes précises qui lui sont données, l'élève lit un texte ; il est arrêté au bout d'une minute. Pour calculer son score, l'évaluateur prend en compte le nombre de mots lus en une minute et le nombre d'erreurs ; il rapporte ensuite le score aux étalonnages pour situer l'élève en fonction de la classe où il se trouve.

En fonction de ce positionnement, plusieurs réponses peuvent être envisagées :

- Dans tous les cas de faiblesse avérée du score par rapport aux attentes moyennes, une aide pédagogique est à mettre en place en tenant compte de la nature des erreurs, qui doivent être analysées et pas seulement décomptées. L'aide peut consister en reprises des apprentissages non assimilés ; en entraînements pour rendre plus rapides les procédures de déchiffrage (découpage des mots en syllabes, correspondances lettres/sons) et les automatiser autant que possible ; en entraînements pour accélérer la lecture à haute voix une fois le déchiffrage effectué, apprentissage du repérage des groupes syntaxiques (groupes de mots avec une unité de sens) d'une phrase... Le recours à des enregistrements gérés par les élèves eux-mêmes peut les aider à prendre conscience de leurs progrès et des améliorations souhaitables sans qu'ils aient à lire devant leurs pairs (le caractère public de la lecture à haute voix peut en effet aggraver les difficultés).

- Si la faiblesse est très significative, des investigations complémentaires conduites par des professionnels spécialisés (personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, médecin de l'éducation nationale, professionnel extérieur à l'école) peuvent être envisagées ; l'intervention pédagogique ne saurait cependant attendre qu'un diagnostic plus fin soit établi.

Le travail de la lecture à haute voix est une composante de la pédagogie de la lecture de grande importance dès le cycle 2.

Ressource en ligne :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/20/6/RA16_C2_FRA_langage-oral-lecture-hautevoix-2pistes-eval_617206.pdf

Ne pas confondre E.L.FE. et Elfe (*Étude longitudinale française depuis l'enfance*), enquête nationale qui a commencé en 2011 auprès de 18 000 enfants qui seront suivis de la naissance à l'âge de 20 ans. Cette première étude longitudinale française aborde divers aspects de la vie de l'enfant sous l'angle des sciences sociales, de la santé et de l'environnement.

LA FABRIQUE DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

1

La ministre arrête les nouveaux programmes après consultation du Conseil supérieur de l'éducation.

2

Les programmes sont publiés au Journal officiel et au Bulletin officiel de l'éducation nationale.

3

La Dgesc¹ et l'IGEN² établissent un cahier des charges, qui définit les enjeux et les finalités des ressources pédagogiques d'accompagnement de la mise en œuvre des programmes.

4

Un groupe d'experts (enseignants, formateurs, inspecteurs, universitaires) est constitué au niveau national.

5

Ce groupe s'appuie sur l'expertise d'enseignants et de formateurs en académie pour produire les ressources (pistes pour la mise en œuvre des programmes, approfondissements scientifiques, pédagogiques et didactiques, vidéos, travaux d'élèves commentés, etc.).

Au total, plus de 500 experts sont ainsi mobilisés.

6

La Dgesc¹ et l'IGEN² valident le contenu des ressources qui sont ensuite mises à disposition des enseignants et téléchargeables sur Éduscol.

Le catalogue compte actuellement près de 1 500 ressources et continue d'être progressivement enrichi.

EN NOVEMBRE 2016, DÉJÀ 6 000 000 DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES TÉLÉCHARGÉES PAR LES ENSEIGNANTS

¹ Dgesc : direction générale de l'enseignement scolaire

² IGEN : inspection générale de l'éducation nationale



FICHES RESSOURCES

L'EXPOSÉ - PRÉSENTATION D'ANIMAUX / COURS PRÉPARATOIRE
[LANGAGE ORAL / LANGAGE À APPRENDRE] / [CYCLE 2](#)

LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION
[LECTURE ET COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT] / [CYCLE 3](#)

ÉVALUER AUTREMENT LES ÉCRITS SCOLAIRES
[ENSEIGNER L'ÉCRITURE AU CYCLE 3] / [CYCLE 3](#)

ACTIVITÉ ORALE / LECTURE À VOIX HAUTE ET ENREGISTREMENT NUMÉRIQUE
[FRANÇAIS / VIVRE EN SOCIÉTÉ, PARTICIPER À LA SOCIÉTÉ] / [CYCLE 4](#)

> FRANÇAIS

Langage oral

L'oral à apprendre : des premiers essais à l'oral formalisé

L'exposé

Présentation d'animaux – Cours préparatoire

Les activités proposées dans cette ressource sont menées dans une classe de cours préparatoire une semaine sur deux, tous les jours, en début de matinée. La durée de chaque séance est de 30 à 40 minutes.

Une évolution de la séance est mise en œuvre au fil de l'année, d'octobre à avril, afin de permettre une complexification progressive des objectifs langagiers.

Connaissances et compétences associées

Programme de cycle 2, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par l'adulte. • Dire pour être entendu et compris. • Participer à des échanges dans des situations diversifiées.
Lecture et compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre un texte. • Pratiquer différentes formes de lecture - prise de repères dans des ouvrages documentaires.
Écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Copier de manière experte. • Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche.
Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)	<ul style="list-style-type: none"> • Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques, d'accord essentiellement. • Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris.

Les supports et le matériel utilisés

- Une série de trois textes documentaires (fiches signalétiques présentant des animaux appartenant à des espèces voisines) et leurs illustrations.



Le marabout est un échassier de grande taille. Il vit en Afrique et en Asie. Son dos et ses ailes sont noirs. La tête et le cou sont déplumés comme ceux des vautours. Son bec est très long. Il se nourrit de lézards, de jeunes oiseaux, de rongeurs et de batraciens. Il se comporte souvent comme un charognard. Il construit des grands nids de brindilles dans les arbres.

L'autruche est un oiseau de grande taille incapable de voler. Elle possède de courtes ailes. C'est l'oiseau terrestre le plus rapide. Ses très longues pattes musclées n'ont que deux doigts. Son plumage est noir et blanc chez le mâle, brun chez la femelle. Sa tête est déplumée. Elle vit dans la savane africaine, mais pond dans des endroits humides. Elle creuse un trou pour y couvrir son œuf. Elle est herbivore.

Le jabiru d'Afrique est un échassier, c'est la plus grande espèce de cigogne avec le marabout. Il possède un cou et des pattes très allongées. Le cou, la tête, le dos et les ailes sont noirs. Son bec est rouge-orangé avec une bande noire. On le trouve dans les savanes humides et inondées. Il mange des reptiles, des petits mammifères, des poissons et des mollusques. C'est un carnivore qui peut être charognard. Il construit des nids de brindilles dans des grands arbres. Chaque année, il agrandit son nid.

Retrouvez Éduscol sur



- Une grille de mots-clés pour une présentation orale catégorisée des caractéristiques de chaque animal.

IL VIT	IL SE REPRODUIT	IL EST, IL A ...		IL MANGE
<ul style="list-style-type: none"> • Afrique • Amérique • Asie • Europe • Océanie • Pôle nord 	<ul style="list-style-type: none"> • mammifère • ovipare • mâle • femelle 	<ul style="list-style-type: none"> • bec • cornes • cou • écailles • fourrure • langue • oreilles • pattes • plumage • queue • rayures • taches • toison 	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • carnivore • charognard • herbivore • insectivore • omnivore
<ul style="list-style-type: none"> • marin • terrestre • nocturne 	<ul style="list-style-type: none"> • nid 			Ce qu'il mange
<ul style="list-style-type: none"> • banquise • désert • forêt • montagne • savane • terrier 				<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

- Une grille de propositions de formules pour inviter à l'enrichissement lexical et syntaxique de la présentation orale.

IL VIT	FAMILLE	IL EST, IL A ...	IL MANGE
<ul style="list-style-type: none"> • Il habite • Il vit • On le rencontre • On le trouve • On le voit 	<ul style="list-style-type: none"> • C'est un ... • Il appartient à la famille des ... • Il fait partie de la famille des ... • Elle couve • Elle pond • Elle allaite 	<ul style="list-style-type: none"> • Il a • Il est • Il porte • Il possède • On observe • On remarque • On voit 	<ul style="list-style-type: none"> • Il aime • Il attrape • Il chasse • Il cherche • Il se nourrit de

- Une grille d'évaluation des productions orales

On a trouvé le nom de l'animal.	
Ils ont parlé fort.	
Ils ont parlé lentement.	
Il n'y a pas eu de blanc.	
Il n'y a pas eu d'oubli.	
Il n'y a pas eu d'erreur.	
Ils ont respecté l'ordre	
Ils ont utilisé des formules différentes.	
Ils ont décrit l'animal de la tête aux pattes.	

- Feutres, un système d'enregistrement (dictaphone, ...)

Le déroulement d'une séance type

Consulter la vidéo :
[le langage oral](#)
 - l'exposé :
[présentation d'animaux.](#)



ÉTAPES	SUPPORT VIDÉO
<p>Phase de lancement</p> <p>Présentation des tâches et des apprentissages langagiers associés.</p> <p>Rappel des règles organisationnelles et conversationnelles et du recours possible aux référents (ordonnancement au tableau des enveloppes figurant les quatre parties de la présentation orale).</p>	0'
<p>Phase de recherche en groupes : appropriation des textes supports (dominante : LIRE / ECRIRE)</p> <p>(10 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relecture individuelle ou collective des textes documentaires. • Au besoin, visionnage des vidéos ou photos présentant les animaux, via le vidéoprojecteur de la classe. • Choix concerté d'un texte support pour la présentation orale et des mots-clés pour la présentation de l'animal correspondant. 	<p>Consignes 3'16</p> <p>Mise au travail 4'18</p>
<p>Phase d'entraînement en groupes (dominante : DIRE)</p> <p>(10 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Appropriation des conduites orales : répartition des prises de parole, choix d'un panel adapté de vocabulaire descriptif et de formules syntaxiques. • Vigilance posturale : articulation, débit, volume sonore. • Appropriation et gestion des supports écrits destinés à étayer les prises de parole à suivre lors de la restitution orale. 	<p>Consignes 10'08</p> <p>Mise au travail 10'36</p>
<p>Phase de restitution</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prise en charge orale et en groupes de la présentation de la description d'un animal. • Enregistrement sonore des productions orales (en vue de leur analyse collective ultérieure, au regard de la grille d'évaluation). • Validation immédiate de la pertinence de la proposition orale, par l'identification (par les pairs) de l'animal décrit. 	12'02
<p>Phase d'analyse de l'oral (à distance du temps de restitution)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écoute de l'enregistrement. • Analyse critériée de la production orale et validation au regard de la grille. 	17'02

Les modalités d'évaluation

- Validation ou non des différents points de la grille pour le groupe.
- Évaluation individuelle en fonction de critères retenus par la classe.

Retrouvez Éduscol sur



Le suivi des séances au fil de l'année

	TÂCHES	OBSERVATIONS	BESOINS
Octobre / Novembre	<p>« Qui suis-je ? »</p> <p>Lecture de courtes définitions.</p>	Les élèves butent sur le déchiffrage de mots-clés complexes ou de formules (il est, c'est...) d'où une perte de vitesse et de compréhension.	<p>« Étiquettes classe » pour mémoriser les mots ou formules et gagner en vitesse et compréhension (entourer durant les premières séances ces mots).</p>
	Entourer les mots qui permettent de trouver l'animal.	Ce qui est entouré n'est pas forcément le mot qui permet de trouver.	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu du « qui suis-je ? » fait par les enfants en groupe pour les obliger à prendre l'essentiel des informations. • Besoin d'une fiche commune pour savoir comment présenter un animal (il faut numéroter 4 points, utiliser des couleurs, écrire des mots -clés).
Décembre / Janvier	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture de définitions plus longues, donnant plus d'informations. • Passage de groupes de 4 sur la semaine avec prise de notes sur le modèle de la fiche commune. 	<ul style="list-style-type: none"> • La lecture ne pose plus de problème : vitesse suffisante, seul le lexique doit être étoffé. • Les élèves perdent beaucoup de temps à écrire, recopier « les mots clés étiquettes » aimantés au tableau et n'ont pas le temps de finir. • Ils disent très peu de choses car ils ne se rappellent plus ce qu'ils doivent dire si ce n'est pas écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enrichir le lexique chaque semaine pour faciliter la compréhension des textes documentaires. • Décision de classer tous nos mots clés en 4 enveloppes (car on en a trop maintenant et ce sera plus pratique s'ils sont déjà rangés) : habitat, famille, description, nourriture. • Avoir tous ces mots sur feuille au moment de la préparation du passage pour ne pas perdre de temps à les recopier.
Février	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation du passage avec tableau de mots-clés classés en 4 colonnes, entourer avec la bonne couleur. • Se répartir ou non les points. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves n'oublient pas ou peu d'informations. • Relecture du texte lorsqu'ils ne sont pas d'accord. • Pas de dispute au moment du passage. • Phrases identiques lors du passage : il est, il a, c'est... • Les élèves ne sortent pas de la grille pour raconter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau de formules pour éviter les phrases répétitives. • Grille d'évaluation pour obliger à respecter ces points. • Entraînement jusqu'à maîtrise satisfaisante.

	TÂCHES	OBSERVATIONS	BESOINS
Mars	<ul style="list-style-type: none"> Préparation du passage avec 2 tableaux : entourer avec la bonne couleur. S'entraîner vraiment à l'oral. Distribution d'une grille d'évaluation à compléter par un groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation collective. Hétérogénéité des productions orales. Peu d'adjectifs dits pour décrire. Certains élèves oublient ce qu'ils doivent dire au moment du passage (les faire passer en premier, leur donner la partie la plus courte, les encourager à l'intérieur du groupe). 	<ul style="list-style-type: none"> Aller vers une utilisation individuelle de la grille, la dater pour observer les progrès. Étayer le vocabulaire descriptif en fournissant des textes ciblant davantage la partie descriptive. Remplacer « famille » par « reproduction » pour étendre le vocabulaire spécifique aux documentaires. Donner la feuille « formules » dans le porte-vues. Fixer ses feuilles à l'aide de pochettes pour lire plus facilement.
Avril	<ul style="list-style-type: none"> Décrire de la tête aux pattes l'animal choisi. Être précis dans la partie « je décris ». Utiliser des adjectifs différents pour écrire. 	<ul style="list-style-type: none"> Relecture partielle et insuffisante pour être assez précis lors de la présentation. Information partielle et oubli de ce qui doit être dit au moment du passage. 	<ul style="list-style-type: none"> Relecture obligatoire par un élève aux autres. Numérotation des parties de l'animal pour aller dans l'ordre. Repérage des petits mots descriptifs (les adjectifs). Se constituer une liste de petits mots descriptifs pour éviter les redites, hiérarchisation des points évalués et classement (le dire, le propos) par les élèves.

> FRANÇAIS

Lecture et compréhension de l'écrit

Comprendre différents types de textes

Les stratégies de compréhension

Programme du cycle 3 : « Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la complexité croissante des textes et des documents qui leur sont donnés à lire ou à entendre. Le cycle 2 a commencé à rendre explicite cet enseignement et à rendre les élèves conscients des moyens qu'ils mettaient en œuvre pour comprendre.

Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires. »

On entend par stratégies de compréhension un ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser délibérément pour comprendre et notamment pour surmonter un obstacle à la compréhension (par exemple relire, paraphraser, prendre des notes, etc.). Elles touchent aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension. L'enseignement des stratégies de compréhension permet à l'élève de devenir un lecteur actif qui peut contrôler sa propre compréhension.

Les élèves en difficulté ne disposent pas (ou peu) de ces stratégies. Or, comme nous l'apprennent les résultats de la recherche, l'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité et particulièrement pour les élèves les plus fragiles.

Plusieurs types de classement ont été proposés pour rendre compte de ces stratégies. Maryse Bianco, Laurent Lima et Emmanuel Sylvestre distinguent ainsi :

- des stratégies d'enrichissement des contenus : l'analyse du vocabulaire et des contenus thématiques est au centre de ce type de stratégies qui consiste à apprendre les procédures que l'on peut utiliser pour trouver le sens des mots non connus (ou mal connus) ainsi qu'à faire appel aux connaissances liées au thème du texte et/ou les enrichir ;
- des stratégies d'organisation des connaissances qui concernent le repérage des structures d'histoires (les grammaires ou schémas de récit) et l'utilisation d'organiseurs graphiques divers, de même que l'apprentissage des techniques de résumé ;
- des stratégies de traitement détaillé de l'information à partir de techniques telles que l'auto-questionnement (apprendre à poser des questions) ou encore l'entraînement à répondre à différentes sortes de questions ;
- des stratégies de contrôle enfin qui exercent le lecteur à adopter une attitude active face aux difficultés d'interprétation qu'il rencontre en "pensant à haute voix" et en repérant et résolvant les éventuelles différences pouvant être présentes dans les énoncés.

Maryse Bianco propose également de distinguer quatre types de stratégie, selon les contenus et le moment de la lecture auxquels elle s'applique :

- les stratégies de pré-lecture préparent la lecture (parcourir rapidement le texte, prendre connaissance du sommaire, poser des questions préalablement à la lecture, etc.) ;
- les stratégies liées à la construction d'une représentation mentale cohérente (ou modèle de situation) aident le lecteur dans l'élaboration de la cohérence du texte au fur et à mesure de la lecture : elles comprennent notamment l'ensemble des traitements inférentiels réalisés pendant la lecture (interroger le texte en le paraphrasant, en l'auto-expliquant, en (se) posant des questions, en organisant l'information sous forme graphique, etc.) ;
- les stratégies postérieures à la lecture sont des habiletés de compréhension appliquées qui permettent la restructuration et l'organisation des informations issues du texte ou d'un ensemble de documents : elles sont essentielles à l'acquisition de connaissances grâce à la lecture (critiquer, évaluer les sources, synthétiser l'information, organiser, comparer, etc.).

L'enseignement de stratégies passe donc par l'explicitation, la prise de conscience de l'élève et la mise en œuvre délibérée des procédures à travers leur verbalisation, mais aussi la discussion, l'argumentation et le débat. Cela implique également un étayage fort fourni aux élèves. Celui-ci doit les aider à maîtriser progressivement les habiletés visées ; il peut prendre la forme d'aides techniques telles que des supports graphiques, des aides mémoire, des mots-signaux, mais il peut aussi consister en des aides apportées directement par l'enseignant.

Une pédagogie adaptée de la compréhension en lecture pourra ainsi recourir aux démarches et activités suivantes :

- Proposer des activités fondées sur l'étude du vocabulaire afin d'accroître le lexique des élèves et, à terme, améliorer leur compréhension.
- Proposer des activités visant à améliorer les capacités d'analyse syntaxique.
- Proposer aux élèves qui en ont besoin des textes dont les titres constituent de réels résumés.
- Aider les élèves en difficulté à effectuer des résumés intermédiaires.
- Alternier les tâches d'évaluation en compréhension : tâches de questionnement (questions orales ou écrites), de reformulation, de résumé, de rappel, de reconnaissance, etc.
- Alternier les questions littérales et les questions nécessitant des inférences.
- Apprendre aux élèves les procédures nécessaires à la compréhension afin qu'ils se les approprient et les utilisent à bon escient.

Rappel des stratégies du lecteur expert

Enseigner la compréhension consiste à doter les élèves des stratégies du lecteur expert, à savoir :

- assigner un but à son activité avant de commencer la lecture en s'interrogeant sur la ou les raisons qui amènent à lire un texte particulier (apprendre, s'informer, etc.) ;
- s'intéresser aux relations causales ;
- fabriquer une représentation mentale de ce qui est lu ;
- déterminer ce qui est important et le mémoriser ;
- répondre à des questions et savoir s'en poser tout seul ;
- produire des inférences ;
- utiliser ses connaissances antérieures ;
- prévoir la suite ;
- résumer ;
- contrôler et réguler sa compréhension.

D'après le rapport sur *L'enseignement de la lecture en Europe* (p. 37), la méta-analyse des études consacrées à l'enseignement de stratégies a permis d'identifier les sept stratégies qui semblent être les plus efficaces pour améliorer la compréhension des élèves :

- **l'observation de la compréhension**, dans laquelle les lecteurs apprennent à examiner la qualité de leur compréhension ;
- **l'apprentissage coopératif**, dans lequel les élèves apprennent des stratégies de lecture et discutent ensemble de leurs lectures ;
- **l'utilisation d'outils d'organisation graphiques et sémantiques** (y compris des schémas d'histoire), dans laquelle les lecteurs représentent le contenu du texte sous une forme graphique afin d'améliorer la compréhension et la mémorisation ;
- **la réponse à des questions**, dans laquelle les lecteurs répondent à des questions posées par l'enseignant et reçoivent un feedback immédiat ;
- **la génération de questions**, dans laquelle les lecteurs apprennent à se poser des questions de déduction et à y répondre ;
- **la structure de l'histoire**, dans laquelle les élèves apprennent à utiliser la structure de l'histoire pour les aider à se souvenir de l'histoire et à répondre à des questions de déduction et à y répondre ;
- **le résumé**, par lequel les lecteurs apprennent à résumer des idées et à énoncer des généralisations à partir des informations figurant dans le texte.

Des ressources en ligne sont disponibles sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension avec des fiches indiquant comment mettre en œuvre cet enseignement.

Ressources en ligne

- Portail pour l'enseignement du français : Recherches en didactique du français (Québec)
- « L'enseignement explicite des stratégies de lecture », [Dix fiches explicitant les stratégies de lecture pour les enseignants, 1^{er} cycle du secondaire](#).
- Ressources en ligne du ministère de l'éducation nationale de l'Ontario : « [Principales stratégies de compréhension en lecture à enseigner explicitement au cycle moyen](#) ».
- Ressources proposées par le site Télé Formation Lecture de l'université de Paris 5 : « [Lire : les compétences d'ordre stratégique](#) ».

Références bibliographiques

Maryse Bianco, Laurent Lima, Emmanuel Sylvestre, « Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture », dans E. Gentaz et P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages* (pp 48-68), Paris, Dunod, 2004.

Maryse Bianco, « [Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture](#) », contribution pour le Conseil supérieur des programmes.

Maryse Bianco, « [Lire pour comprendre et comprendre : quoi de neuf ?](#) », p. 24-26 et p. 44-46, rapport pour la [conférence de consensus Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences de lecture ?](#), mars 2016.

[L'enseignement de la lecture en Europe : contextes, politiques et pratiques](#), Eurydice, Commissions européenne, 2011. Disponible en ligne.

Laurent Lima, Emmanuel Sylvestre, Maryse Bianco, « [Lectures partagées et acquisition de stratégies de compréhension au cycle 3](#) », dans P. Dessus & E. Gentaz (Eds.), *Apprentissages et enseignement* (p.25-42), Paris, Dunod, 2006.

Daniel T. Willingham, « [L'utilité d'un enseignement bref des stratégies de compréhension en lecture](#) », *American Federation of Teachers*, hiver 2006/07, p 39-50.

Traduit par Françoise Appy.

Retrouvez Éduscol sur



Évaluer autrement les écrits scolaires

En écriture, on pratique généralement une évaluation normative des productions. Cette évaluation porte sur l'orthographe, la syntaxe, la cohésion et la cohérence narrative. De ce fait, l'enseignant se focalise sur l'écart à la norme qu'il mesure. Pour autant, force est de constater que ce type d'évaluation produit peu d'effets en termes d'apprentissages, constat largement partagé par les enseignants. On peut cependant faire de l'évaluation un outil de progrès, supprimer le stress et les atteintes à l'estime de soi qui l'accompagnent. On peut encore, pour les plus fragiles, supprimer le risque de démotivation, voire de décrochage. On peut surtout aller vers une évaluation qui permette de mieux expliciter et partager les moyens de réussir et donc de mieux se construire sur le plan personnel. Le renouvellement du regard des élèves et des enseignants sur la qualité des textes produits peut alors modifier les postures des élèves. Dans les lignes qui suivent, on proposera quelques principes pour faire de l'évaluation un véritable instrument de progrès pour les élèves : rendre l'évaluation positive en diversifiant les critères, développer les instances de validation en posant la question des effets du texte sur ses lecteurs, entrer dans une logique de différenciation.

Une évaluation positive des textes : repérer les acquis et les progrès des élèves avec de nouveaux critères

Afin de passer d'une évaluation en termes d'écart à la norme à une [évaluation positive](#), il faut apprendre à pointer ce qui est réussi plutôt que ce qui pose problème dans les textes produits. Les tâches d'écriture ne sont plus alors appréhendées par les élèves comme des tâches de grammaire ou d'orthographe car l'évaluation ne porte plus sur la norme linguistique, mais sur ce qui est en jeu dans le texte, ce qui est *en germe*, ce qui cherche à se dire.

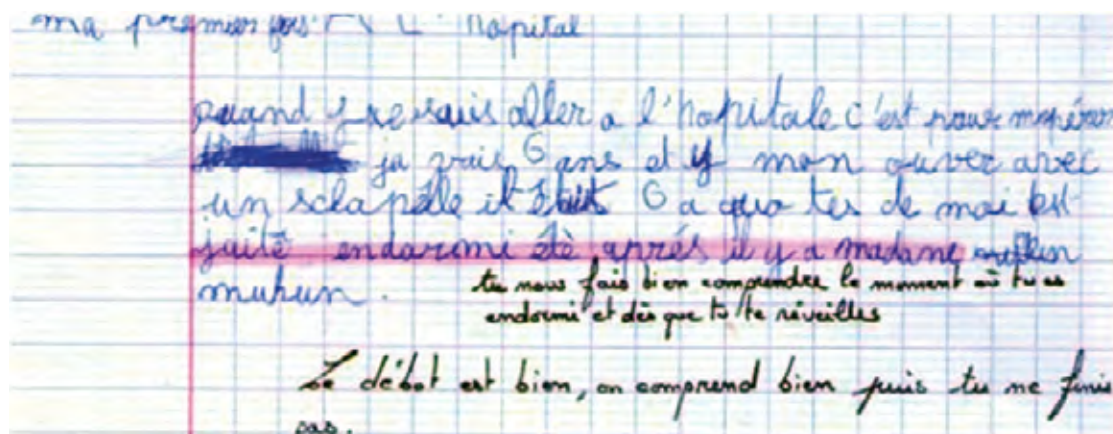
Il est important de noter que les réussites d'un texte ne se limitent pas au respect de la norme. Même si la référence à la norme ne doit pas être négligée, en s'intéressant aux effets produits sur le lecteur, on construit un autre regard sur les productions scolaires qui permet de valoriser tous les textes, y compris ceux des élèves en difficultés. La prise de risque est encouragée et devient un critère positif d'engagement, même si l'effet attendu n'est pas obtenu, pour peu que l'élève puisse exprimer une intention précise et mesurer l'efficacité des moyens qu'il a retenus. Ce type d'évaluation aide donc tous les élèves à progresser.

D'autres exemples d'évaluation positive de textes d'élèves en [CM](#) et [au collège](#).

Les textes des élèves peuvent être valorisés par la mise en voix de l'enseignant, mais également par la nature de ses interventions sur les productions.

Une évaluation par la validation : la question des effets sur le lecteur et de la circulation des textes

Bien souvent, l'enseignant de la classe est le seul destinataire des textes de ses élèves sur lesquels il porte traditionnellement des appréciations.



La fonction première de ces annotations est de faire comprendre à l'élève que l'enseignant ne s'est pas contenté de corriger son texte mais qu'il a pris du temps pour le lire. Elles indiquent que ce dernier ne se positionne plus seulement en tant qu'évaluateur du texte mais aussi en tant que lecteur attentif. Les annotations accompagnent les productions de l'élève dans un but *formatif*, elles pointent les réussites, ce qui pourrait être amélioré en proposant des pistes et en questionnant l'élève. Les annotations s'attachent à la manière dont l'élève s'y est pris pour produire de l'effet.

La validation des textes par des pairs en présence du scripteur est au moins aussi efficace que l'appréciation par l'enseignant. Si l'élève a éprouvé en tant que lecteur un sentiment positif, il cherchera à le faire éprouver à son tour à ses camarades, ce qui devrait modifier son rapport à l'écriture. Si les moyens utilisés pour obtenir ces effets positifs sont mis en valeur et font l'objet d'une explicitation, l'élève les emploiera avec une réelle intention. Cela peut lui permettre de construire à terme une « posture d'auteur ».

Il est donc important que les textes circulent et soient communiqués aux pairs pour qu'ils en éprouvent les effets. Ils peuvent être partagés « à chaud » par le scripteur, un élève ou l'enseignant, à l'oral ou lus par la classe, s'ils sont tapuscrits et toilettés, lors d'une séance ultérieure. Ils peuvent être rassemblés et mis à disposition de la classe, prêts à servir de mémoire des plaisirs éprouvés à leur lecture et de références pour les situations d'écriture suivantes. L'autorisation du « [pillage](#) » dans les textes des pairs ou des écrivains est une piste possible pour valoriser tous les textes produits.

La réécriture et la logique de différenciation

L'évaluation positive, la mise en valeur des effets produits par les textes et des moyens pour les obtenir permet aux élèves d'oser écrire, les autorise à se tromper sans être stigmatisés et à recommencer en utilisant les procédés pointés, jusqu'à ce qu'ils réussissent. Ils construisent ainsi un nouveau rapport à l'écrit, dépassent les premières appréhensions, pour éprouver un plaisir certain à écrire pour être lu. Le rôle de l'enseignant est aussi de déterminer, par l'évaluation, les pistes de réécriture les plus pertinentes pour sa classe ou des groupes d'élèves particuliers afin de permettre aux élèves de réinvestir les procédés mis en valeur. Lors de la lecture des textes de ses élèves, l'enseignant peut relever, pour chaque élève, les qualités, les caractéristiques, ce qui est réussi et ne pas appréhender le texte uniquement en termes d'écart à la norme.

Voici un exemple de grille élaborée par un enseignant de CM2 :

PRENOM	Sujet respecté	Entrée et clôture du récit	Expression des émotions / sensations	Explication bêtise : + pour réussite - pour échec	position au journal	réparation regrets	travaux
[redacted]	oui	Élodie	+	+++		Non	
[redacted]	non	Élodie	++	++		Non	il me a rité de haute voix, je suis bête, j'ai dit ça.
[redacted]	oui	Élodie	+	+	à la fin de l'histoire	Non	du coup j'ai pleuré de joie mais je suis bête.
[redacted]	oui	Élodie	+	+	non plus	regrets	du coup je suis que je suis bête.
[redacted]	oui	Élodie	+	+	oui, j'ai dit ça	Non	du coup je suis que je suis bête.
[redacted]	oui	Élodie	+	+	oui, j'ai dit ça	Non	ce n'était la peine!
[redacted]	oui	Élodie	++	++	oui, j'ai dit ça	Non	c'est pas bien quand on regrette une bêtise.
[redacted]	oui	Élodie	+	+		Non	
[redacted]	oui / non	Élodie	++	++	oui, j'ai dit ça	Non	ce n'est pas bien quand on regrette une bêtise.
[redacted]	oui	Élodie		++	oui, j'ai dit ça	Non	ce n'est pas bien quand on regrette une bêtise.
[redacted]	oui	Élodie		+		Non	
[redacted]	oui	Élodie	++	+	oui, j'ai dit ça	Non	Humain a dit "ah!"
[redacted]	oui	Élodie	++	+		Non	
[redacted]	oui	Élodie	+	+		Non	
[redacted]	oui	Élodie	+	+		Non	
[redacted]	oui	Élodie	++	+	oui, j'ai dit ça	Non	ce n'est pas bien quand on regrette une bêtise.
[redacted]	oui	Élodie	+	+	oui, j'ai dit ça	Non	ce n'est pas bien quand on regrette une bêtise.
[redacted]	oui	Élodie	++	+++	oui, j'ai dit ça	Non	ce n'est pas bien quand on regrette une bêtise.
[redacted]	oui	Élodie	++	++	oui, j'ai dit ça	Non	ce n'est pas bien quand on regrette une bêtise.

Cette grille non exhaustive, qui n'a pas valeur de modèle, permet de visualiser plusieurs pistes possibles après cette situation d'écriture dont la consigne était : « Raconte une grosse bêtise que tu as commise ».

On y voit, entre autres critères, que les questions de l'entrée ou de la clôture du récit, comme celles de l'expression des sentiments ou des regrets, peuvent être retravaillées pour la classe ou pour un groupe d'élèves. De nouvelles situations d'écriture peuvent être proposées comme « Raconte la bêtise de NOA ou AXEL en insistant sur leurs sentiments » ou bien « Trouve une autre fin pour le récit d'Élodie » ou encore de façon très personnalisée « Raconte ta bêtise en insistant sur les sentiments de tes parents ». La même consigne peut aussi tout simplement être redonnée un peu plus tard. Pour ces situations, l'élève n'aura pas son précédent texte sous les yeux, ce qui lui permettra de tenter d'autres approches pour le même récit, une fois explicités les effets des textes. Il est aussi possible d'envisager une révision de certains textes

déjà bien aboutis. Ils seront alors toilettés, voire améliorés par l'élève pour être communiqués et gardés en mémoire. Les normes orthographiques et syntaxiques reprennent leur droit légitimement à ce stade.

Ces grilles successives permettent aussi de visualiser les progrès des élèves tout au long de la séquence dans une perspective de communication des acquis à l'échelle du cycle.

Trois manières de mesurer des progrès

Pour un adulte lettré, le confort de lecture est un élément déterminant qui conditionne la réception d'un texte : l'enseignant lit la production avec plus ou moins de facilité, il en conçoit une plus ou moins grande estime pour le texte qu'il a sous les yeux. Il est toujours troublant de constater que des enseignants chevronnés ne portent pas du tout la même attention au texte d'un élève selon qu'il s'agit d'une copie manuscrite ou d'un texte toiletté et dactylographié grâce à un traitement de texte. Il faut être conscient de cette évaluation première afin de pouvoir s'en déprendre. Au-delà de l'écart à la norme dont il a déjà été question, et pour approcher la réalité de ce qu'a fait l'élève, on peut s'appuyer sur trois séries d'indicateurs :

- ceux qu'on peut prélever dans les textes produits par les élèves ;
- ceux qu'on peut prélever dans leurs discours sur leur propre écriture ;
- ceux qu'on peut prélever dans l'observation de ce qu'ils font quand ils écrivent.

Dans les textes des élèves, on pourra manipuler plusieurs critères : certains sont relatifs au respect à de la consigne, d'autres sont transversaux. Parmi les indicateurs transversaux figurent la longueur de l'écrit, la maîtrise linguistique (orthographique, lexicale et grammaticale), la ponctuation (au sens large) du texte, *l'épaisseur* du texte (sa capacité à enrôler les processus d'élaboration mentale du lecteur), le choix énonciatif, etc. Dans la mesure où l'on fait le pari que l'investissement de l'élève dans la dimension sociale de l'écriture le conduira à développer les moyens linguistiques qui sont à sa disposition, il est attendu que le développement de la compétence à écrire se manifeste aussi par ces « bénéfiques secondaires ».

- En relation avec les consignes, on prendra en compte :
- la prise de risque par rapport aux "aides à l'écriture" et aux textes lus en amont ;
 - l'efficacité des choix opérés ;
 - la prise en compte des contraintes de cohérence / cohésion imposées par la lisibilité ;
 - la mobilisation stratégique de modèles, de souvenirs de lecture.

Mais en sus des indicateurs qu'on peut prélever dans les productions elles-mêmes, et dans la mesure où l'on vise une forme de clarté cognitive, il convient de **prêter attention aux termes qu'utilisent les élèves pour évoquer leur activité d'écrivain**. De fait, ces termes peuvent décrire en gros trois attitudes :

- celle d'une mise en conformité avec une énonciation légitime (que ce soit celle d'un auteur, d'un camarade réputé habile...) : « j'ai fait comme ... ; j'ai pensé à ... ; j'ai pris modèle sur... ; j'ai pris l'idée de ... »
- celle d'un artisanat : « j'ai repris les mots de ... ; j'ai trouvé l'expression de... ; j'ai cherché dans ... »
- celle d'un calcul stratégique : « j'ai pensé que ... ; j'ai essayé de ... »

Aucune de ces attitudes n'est à rejeter, chacune a son utilité. Ce qui est souhaitable, c'est plutôt une souplesse entre les trois.

Enfin, une dernière série d'indicateurs peut être prise dans **l'observation des élèves** quand ils écrivent. Une proposition de Bernadette Kervyn¹ permet de prendre conscience de la diversité des stratégies d'entrée dans l'écrit. Dans un premier temps, d'environ quinze minutes, on donne aux élèves une feuille volante, en leur demandant de préparer leur travail d'écriture ; dans le second temps, les élèves prennent leur cahier et écrivent. Certains élaborent une « carte mentale », d'autres listent des éléments de fiction ou de vocabulaire, d'autres font des tableaux (les différents personnages, les lieux...), d'autres notent des bribes de texte... Il est utile, la première fois qu'on met en place ce dispositif, de relever ces « préparations » et d'en voir la diversité, puis de donner la parole à ceux pour qui telle ou telle aura été une aide. Sans entrer dans ce dispositif d'explicitation, l'enseignant peut observer des élèves qui se lancent immédiatement dans l'écriture, d'autres qui prennent du temps, d'autres qui font un brouillon. On observe aussi des élèves qui cherchent des outils concrets, d'autres qui lèvent le nez pour trouver dans leur tête un remède à la difficulté rencontrée. On voit aussi des élèves qui relisent en cours d'écriture ce qu'ils ont déjà tracé, d'autres qui vont au bout sans remords etc.

Retrouvez Éduscol sur



1. Bernadette Kervyn et Jérôme Faux, « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », *Pratiques*, 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014.

> FRANÇAIS

Vivre en société, participer à la société

Avec autrui, famille, amis, réseaux

Activité orale : Lecture à voix haute et enregistrement numérique

L'activité proposée cible le travail de l'oral, à travers la lecture à voix haute d'une part et la capacité des élèves à s'exprimer et argumenter d'autre part. Elle utilise les outils numériques pour faire travailler l'oral aux élèves, dans la classe ou à l'extérieur.

Niveau

- Activité possible dès la classe de cinquième.
- Possibilité d'exploiter la même activité dans les niveaux supérieurs, en augmentant le degré d'exigence et la complexité des consignes.

Compétences et objectifs didactiques

L'activité concerne prioritairement le travail de l'oral.

Elle est par ailleurs étroitement liée aux compétences de lecture et vise à acquérir une certaine culture littéraire, en établissant des liens entre les œuvres et les époques :

- s'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire ;
- exploiter les ressources expressives et créatives de la parole ;
- lire des œuvres littéraires ;
- élaborer une interprétation des textes littéraires ;
- établir des liens entre des productions littéraires issues de diverses cultures et époques.

Domaines 1, 2 et 5 du socle.

Description de l'activité et modalités

À l'issue d'une lecture cursive ou de l'étude d'une œuvre intégrale, on demande aux élèves de choisir un passage marquant (de 10 à 15 lignes environ) dont ils vont devoir enregistrer la lecture à voix haute. L'extrait doit être précédé d'une brève situation du passage pour en comprendre l'intérêt. Il est en outre suivi d'une justification (démarche argumentative) qui explicite les raisons du choix du passage par l'élève. Les élèves enregistrent la totalité de cette prestation dans un fichier d'une durée approximative de 3 ou 4 minutes.

L'activité peut être réalisée en classe (séances par groupes, travail par îlots, etc.) ou en autonomie (travail à la maison, CDI, etc.). Les élèves, seuls ou en binômes, s'enregistrent sur un dictaphone numérique ou plus simplement sur un téléphone portable : le professeur s'assure de la compatibilité du fichier final avec d'autres supports de lecture.

La consigne de l'activité implique la réalisation cumulée de tâches spécifiques pour lesquelles il est nécessaire de préparer les élèves en amont. On travaille ainsi le fait de :

Situer un extrait dans une intrigue

L'élève apprend à opérer des choix dans une intrigue complexe pour ne présenter que les aspects essentiels au passage lu. Il s'agit de résumer un récit de façon dynamique en identifiant les seuls enjeux de l'extrait choisi par l'élève.

Lire un texte littéraire à voix haute

Parce que le passage à lire a été choisi personnellement par l'élève, l'activité ne peut se réduire à une simple lecture blanche du passage. Il s'agit ainsi de faire éprouver au destinataire le bien-fondé de ce choix en soulignant les qualités et les caractéristiques de l'extrait.

La lecture correspond aux enjeux du passage et à ses spécificités stylistiques (description, dialogue, registres, effets de rythme, etc.). En travaillant sa lecture à voix haute et les effets possibles, l'élève considère alors le texte littéraire comme une partition qui fait entendre un certain plaisir de lecture.

Justifier un choix de façon argumentée

La justification du choix du passage place l'élève dans une démarche critique et argumentative. Il s'agit ainsi de dépasser la notion de goût personnel pour proposer une réponse développée et étayée. On travaille d'une part la qualité des arguments proposés, qui doivent être convaincants et progressifs ; l'élève se confronte par ailleurs à la nécessité d'étayer ses idées et de développer son propos, afin d'éviter des remarques lapidaires qui ne sauraient convaincre.

On peut progressivement augmenter la difficulté de l'exercice en imposant des justifications contraintes : remarque de type stylistique, comparaison avec un autre passage de l'œuvre, comparaison avec une autre lecture, etc.

L'enregistrement sonore du travail des élèves revêt une importance didactique. Contrairement à une lecture à voix haute réalisée directement face au groupe classe, l'élève découvre **un mode de communication différé** qui lui permet de mieux prendre en compte son destinataire. L'enregistreur numérique offre à l'élève la possibilité de s'écouter. Ce faisant, il change de posture et devient son propre auditeur, dans une démarche de qualité. En cas de doutes ou d'erreurs, l'élève peut aisément recommencer, favorisant une mise à distance de soi et le développement d'un esprit critique sur le travail réalisé.

Les premiers essais font rapidement percevoir aux élèves que la situation du passage et les justifications, si elles sont pré-écrites et lues, doivent porter une intention spécifique qui les rapprochent d'un oral improvisé pour l'auditeur. Contrairement à l'extrait littéraire, ce sont des moments de discours qui nécessitent une éloquence spécifique et un dynamisme pour convaincre. De même, les élèves découvrent rapidement l'importance de projeter la lecture et le discours qui l'accompagne vers un destinataire imaginaire pour convaincre. Enfin, les élèves font l'expérience de deux formes de langage, l'une discursive avec une parole personnelle cherchant à convaincre, l'autre poétique à travers la lecture à voix haute d'un texte littéraire.

Retrouvez Éduscol sur



L'activité permet à l'élève de travailler progressivement une prise de parole continue, à la fois structurée et exigeante.

Évaluation et prolongements

Inspirée des propositions didactiques en langue vivante où l'enregistrement sonore est fréquent et de celles de l'éducation physique et sportive où l'usage de la vidéo permet aux élèves de développer un esprit critique et de corriger leurs propositions, cette activité offre dans le cadre du cours de français la possibilité de travailler efficacement, régulièrement et facilement l'oral avec ses élèves.

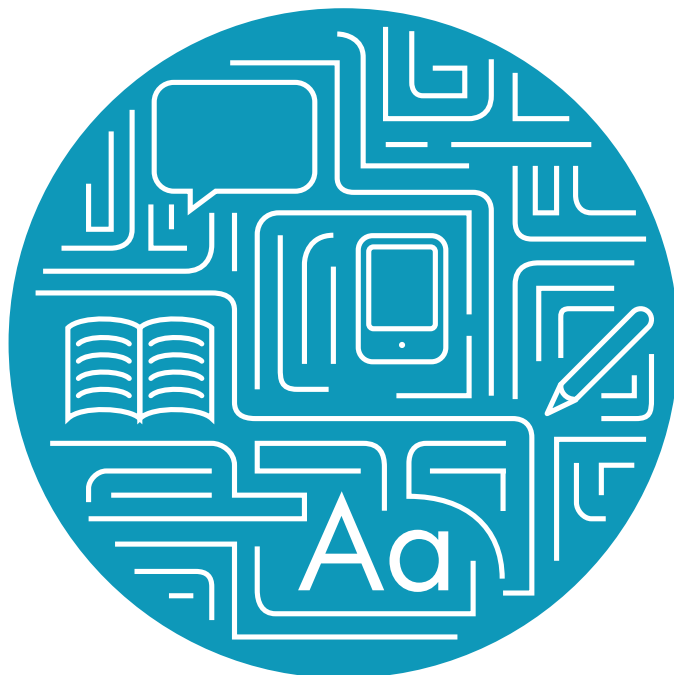
Dans le cadre d'une évaluation, l'enregistrement permet également de proposer des critères objectifs et de les expliciter plus aisément en classe. Il offre en outre l'avantage de constituer des « copies d'oral », plus faciles à évaluer qu'une situation d'oral présentée en cours. Il renforce une démarche active de la part des élèves, seuls à décider quand l'enregistrement semble conforme aux critères énoncés. Certains élèves peuvent par exemple vouloir utiliser à la maison un logiciel gratuit de montage sonore afin de mettre en scène leur lecture à voix haute en l'agrémentant d'effets spécifiques.

À l'issue de cette activité, les fichiers produits peuvent devenir une version sonore d'un carnet de lecture que l'élève intégrera dans son espace sur FOLIOS. Il pourra ainsi au fil des années, garder la trace de ses lectures et de son parcours de lecteur.

À l'échelle de la classe, on peut imaginer également la création d'une bibliothèque virtuelle, offrant des extraits numériques à écouter à l'envi, voire d'une exposition littéraire sonore à destination d'autres classes ou des familles.

En interdisciplinarité, cette activité peut s'enrichir de propositions musicales ou picturales : la constitution d'un livret Didapages permet ainsi de visualiser des photos ou tableaux accompagnés d'une lecture, d'une écoute musicale, etc.

Un travail d'oralisation de lettres de poilus a par exemple été mené par deux professeurs de l'académie de Nancy-Metz, en français et éducation musicale, présenté lors du Rendez-vous des lettres en 2014 (Présentation d'une action pédagogique : oralisation et accompagnement musical d'une [lettre de poilu](#)).



#LangueFrançaise

#ScienceEnDirect

www.education.gouv.fr

Contact presse

01 55 55 30 10

spresse@education.gouv.fr

