

**Document à l'intention des enseignants
de l'école obligatoire de la Suisse romande**

ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN SUISSE ROMANDE

Orientations



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

AVRIL 2006

Table des matières

I	Avant-propos	3
II	Principes généraux de la discipline.....	7
1	Pourquoi actualiser l'enseignement du français?	7
2	Les finalités de l'enseignement du français	9
3	Le texte comme unité de base	10
4	L'organisation de la discipline français	11
5	La progression des apprentissages	14
6	Manières de travailler, manières d'évaluer	16
III	Les domaines de l'enseignement du français	19
7	La production et la compréhension des textes à l'oral et à l'écrit	19
7.1	<i>L'oral</i>	19
7.2	<i>L'entrée dans l'écrit</i>	21
7.3	<i>La lecture</i>	22
7.4	<i>L'écriture</i>	26
8	Une grammaire au sens large	29
8.1	<i>La grammaire</i>	29
8.2	<i>La conjugaison</i>	31
8.3	<i>Le vocabulaire</i>	32
8.4	<i>L'orthographe</i>	33
9	La littérature	36
IV	Les lignes de force de l'enseignement/apprentissage du français	41
	Glossaire	43
	Pistes de lecture pour aller plus loin	45
	Sites internet pour aller plus loin	47



Une large réflexion sur l'avenir de l'enseignement du français a été lancée en 1999 à l'initiative des chefs de service de l'enseignement des cantons de la Suisse romande.

Plus de 20 ans après la publication de «Maîtrise du français», ouvrage qui a tracé le cadre général de la réforme de l'enseignement du français pour les degrés IP à 4P et a inspiré le courant de réforme qui s'est étendu plus tard à l'ensemble de la scolarité, il s'agissait – en fonction de l'évolution sociale et des apports théoriques nouveaux – d'actualiser les fondements et les finalités de l'enseignement du français à l'école obligatoire et de faire l'état des besoins en matière de moyens d'enseignement.

Cette réflexion a abouti à un rapport d'experts assorti d'un ensemble de principes. Ces derniers, adoptés par la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) en avril 2003, concernent, pour l'essentiel, les aspects suivants :

- la nécessaire articulation des trois finalités de l'enseignement du français (apprendre à communiquer/ communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue et construire des références culturelles);
- l'ancrage de l'apprentissage du français dans la production et la compréhension de textes de genres divers, socialement et pédagogiquement pertinents;
- la prise en compte du fait que le français est à la fois la langue maternelle d'une majorité des élèves et la langue d'intégration d'une partie importante d'entre eux;
- le caractère transversal de l'enseignement du français, au croisement de toutes les disciplines scolaires, qui relève dès lors de la responsabilité de l'ensemble des enseignants quelle que soit leur spécialité.

Le rapport d'experts amendé et complété à la demande de la CIIP a été adopté par celle-ci le 19 février 2004, sa diffusion étant toutefois limitée au cercle des didacticiens et des spécialistes de l'enseignement du français.

Avant-propos

La question de l'enseignement du français a également été abordée dans le cadre des travaux menés autour de la définition d'une conception générale de l'enseignement des langues et qui ont conduit à l'adoption par la CIIP, le 30 janvier 2003, d'une «Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande».

Cette déclaration a principalement mis l'accent sur les liens nécessaires entre enseignement du français et enseignement des autres langues dans le cadre d'une approche intégrée de l'apprentissage des langues et de l'acquisition d'une compétence plurilingue s'appuyant sur une maîtrise de la langue locale.

Cet ensemble de principes a été repris dans le projet de Plan d'études cadre romand (PECARO) au niveau du cadre général du domaine «langues» et a contribué à la définition des axes selon lesquels les objectifs prioritaires d'apprentissage (OPA) ont été déclinés.

Sur le plan suisse, l'importance de l'apprentissage de la langue locale en général, et du français en particulier, a été soulignée en juin 2003 dans le plan d'action adopté par l'Assemblée plénière de la CDIP à la suite de la publication des résultats de l'enquête PISA 2000 ainsi qu'à l'occasion de l'adoption en mars 2004 de la stratégie nationale et du programme de travail pour la coordination de l'enseignement des langues à l'échelle nationale. Le plan d'action PISA 2000 met plus particulièrement l'accent sur l'importance de la formation des enseignants, le développement de la didactique, l'encouragement de la lecture, le soutien aux élèves non francophones et aux élèves présentant des conditions d'apprentissage défavorables, ainsi que la collaboration avec les bibliothèques.

Pistes d'action

Ces divers éléments contribuent à la définition d'une conception de l'enseignement du français cohérente avec les travaux menés dans le domaine de la didactique du français depuis près de 20 ans, avec les pratiques d'un nombre croissant d'enseignants ainsi qu'avec les préoccupations actuelles en matière d'enseignement des langues étrangères et de promotion du français auprès des élèves non francophones.

L'ensemble de ces principes est appelé à se traduire dans les prochaines années dans des démarches pédagogiques, des ressources didactiques, des dispositifs de formation et des modalités d'évaluation susceptibles de conduire l'enseignement du français en Suisse romande vers des objectifs précis. Pour y parvenir, une série d'actions seront mises en place, de façon concertée, sur le plan des cantons et de la Suisse romande.

Ces pistes d'action s'appuient sur une conception de l'enseignement du français qui en définit clairement les finalités, c'est-à-dire ce que doit signifier pour les élèves, au terme de leur scolarité, «maîtriser le français». Elles s'articulent autour des axes suivants:

Offre de ressources didactiques permettant un apprentissage/enseignement du français tout au long de la scolarité obligatoire

Face à la nécessité de planifier un apprentissage du français durant toute la scolarité, les cantons romands s'engagent, sous l'égide de la CIIP, à mettre à disposition des enseignants un ensemble de ressources didactiques complétant l'offre existante d'ouvrages de type séquences didactiques, en particulier dans le domaine de la structuration (grammaire, orthographe, etc.). En outre, une réflexion sera menée pour déterminer le contenu d'un ouvrage de référence couvrant l'ensemble de la matière et des objectifs d'enseignement. Parallèlement, la CIIP et les cantons développeront une offre de ressources dans le domaine des MITIC (médias, images et technologies de l'information et de la communication) spécifiques à l'enseignement du français.

Mise en place de formations initiales et continues répondant aux principes mis en évidence

En concertation étroite avec les hautes écoles pédagogiques (HEP) et les autres institutions de formation des enseignants, les cantons développeront une offre de formations initiales et continues cohérente avec les principes énoncés, à savoir, pour l'essentiel, une approche de l'enseignement/apprentissage du français articulant production/compréhension de texte et structuration (travail sur la langue), en assurant une coordination avec les autres apprentissages linguistiques et une cohérence des apprentissages tout au long de la scolarité. Cette offre de formations devra également prendre en compte la question de l'usage et de l'apprentissage du français dans les autres disciplines.

Evaluation

Conformément aux propositions du Groupe de référence pour l'évaluation du travail des élèves (GRETEL), des outils seront créés de façon à développer l'intégration de l'évaluation aux processus d'apprentissage.

Pourquoi la publication d'un tel document?

Voulu par la CIIP, le présent texte reprend le contenu du rapport d'experts évoqué précédemment tout en proposant une série d'illustrations s'appuyant notamment sur les activités de la collection *S'exprimer en français*. Son ambition est de proposer aux enseignants de français de la Suisse romande (aussi bien les généralistes de l'enseignement primaire que les maîtres spécialistes – ou semi-généralistes – du secondaire I) un cadre de référence apportant une vision cohérente de l'enseignement du français, intégrant ses différents aspects et plaçant en son centre la question du texte (oral et écrit). La publication de ce document et sa diffusion auprès du corps enseignant romand prennent place à l'intérieur d'un processus plus large dont nous avons présenté ici les principaux éléments. Des offres de formation initiale et continue, des ressources didactiques et des outils d'évaluation seront progressivement mis à disposition de façon à concrétiser les démarches qui s'inscrivent dans ce cadre de référence et cette vision de l'enseignement.

Christian Berger
Secrétaire général de la CIIP

Neuchâtel, avril 2006

I. Pourquoi actualiser l'enseignement du français?

La parution de *Maîtrise du français* en 1979 a initié une longue période de rénovation de l'enseignement du français pour l'ensemble de la scolarité obligatoire. Cet ouvrage a créé une véritable rupture dans la conception de cet enseignement. La langue était vue alors essentiellement comme moyen de communication et les quatre domaines en compréhension et en production à l'oral et à l'écrit (écouter-parler, lire-écrire) constituaient les bases de l'enseignement/apprentissage. L'élève était amené à être plus actif dans ses apprentissages, à entrer dans les processus de la communication et aussi à réfléchir aux fonctionnements de la langue, dans une approche plus inductive que déductive.

A l'évidence, vingt-cinq ans plus tard, la société a beaucoup changé et l'école n'est plus tout à fait celle d'il y a un quart de siècle.

Un nouveau contexte social et scolaire

Hétérogénéité grandissante des classes

Le français n'est plus actuellement la langue maternelle de nombreux élèves. L'immigration a panaché les classes et le travail des enseignants s'en trouve modifié. Cette évolution entraîne nombre de questions touchant aussi bien aux finalités qu'aux contenus ou aux démarches de l'enseignement du français. Il s'agit de tenir compte de l'hétérogénéité grandissante des classes (pluriculturalité et plurilinguisme) et de se demander comment chacun pourra acquérir les connaissances nécessaires à la vie dans notre société.

Le développement des médias et de l'informatique influence le travail à l'école et prend une place toujours plus importante dans la vie des jeunes. Le cursus scolaire est modifié, notamment par l'introduction de nouvelles disciplines (l'enseignement précoce des langues par exemple) et de nouvelles formes d'évaluation du travail des élèves. Comment l'enseignement du français se situe-t-il dans ce contexte, quels sont ses liens avec les autres disciplines, avec les nouvelles technologies, avec l'évaluation, avec les autres langues, qu'elles soient enseignées ou présentes dans la classe? Quelles sont aujourd'hui ses priorités? Et enfin, quelles implications pour les pratiques en classe et pour la formation des enseignants?

Influence des modifications du cursus scolaire et enseignement du français

¹ Un glossaire des principaux concepts et termes utilisés se trouve en fin de document.

Principes généraux de la discipline

De nouveaux développements scientifiques

En français comme dans les disciplines scientifiques, des théories ont été élaborées et de nouvelles connaissances ont été stabilisées. En grammaire de l'oral (liens et différences avec l'écrit, fonctionnement et normes spécifiques), en analyse textuelle (caractéristiques des genres oraux), dans la connaissance du développement du langage chez l'enfant, les théories linguistiques et psycholinguistiques sont plus élaborées. Il s'agit de transposer ces travaux dans l'enseignement en sélectionnant soigneusement les éléments qui aident les enseignants à mieux analyser les productions des élèves et qui sont utiles à l'apprentissage de la production orale et écrite, de la grammaire et aux activités de réflexion sur la langue.

Les théories linguistiques, psycholinguistiques...

La psychologie apporte des éclaircissements sur les processus d'apprentissage des enfants ainsi que, avec d'autres apports scientifiques, sur le rôle de l'enseignant par qui les savoirs passent et sont mis en œuvre en classe. Personne active dans la formation des jeunes, l'enseignant a l'importante mission d'aménager les activités scolaires de manière à faire progresser tous les élèves.

Contribution de la psychologie

Contribution de la didactique du français

Les relations entre enseignants, élèves et savoirs constituent le noyau des études en didactique du français. Celles-ci analysent le processus d'enseignement/apprentissage pour mieux comprendre les interactions en classe, la manière dont les élèves apprennent et ce qu'ils retiennent, la façon dont les différents domaines du français sont enseignés et ce qui est véritablement enseigné. Ces travaux contribuent à la construction de la discipline au fil des degrés et à l'élaboration de moyens utiles à la fois pour l'apprentissage des élèves et pour la formation des enseignants.

L'ensemble de ces changements sociaux, scolaires et scientifiques nécessite de nouvelles propositions dans le domaine de l'enseignement du français. Ces propositions permettent de clarifier ses finalités, en particulier la place qu'y tient le texte, l'articulation des activités de structuration et d'expression, la progression des apprentissages et les liens avec les autres disciplines. Elles constituent une évolution de l'enseignement du français vers plus d'efficacité.

Une évolution vers plus d'efficacité

2. Les finalités de l'enseignement du français

L'enseignement du français vise trois finalités étroitement imbriquées :

- apprendre à communiquer/communiquer ;
- maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue ;
- construire des références culturelles.

Apprendre à communiquer/communiquer

Apprendre à communiquer/communiquer, c'est découvrir la possibilité d'entrer dans une relation sociale et humaine avec autrui. C'est aussi accéder au sens et à la connaissance, créer, agir, etc. La maîtrise de la langue permet d'appréhender la réalité, de l'exprimer, de la discuter.

Entrer en relation, accéder au sens...

Pour faire face aux situations proposées par l'école, la vie sociale et le monde professionnel, les élèves doivent développer, diversifier et améliorer leurs capacités de communication en français. Ils doivent apprendre à produire et à comprendre des textes divers en tenant compte des règles de fonctionnement de la langue, à l'oral comme à l'écrit. C'est l'objectif prioritaire de la classe de français, son point de départ et son point d'arrivée.

Maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue

L'ambition de l'école est d'amener l'élève à savoir utiliser la langue et à avoir une maîtrise de son propre comportement langagier. Pour développer cette deuxième finalité, les élèves doivent progressivement maîtriser les outils nécessaires à la réflexion sur le fonctionnement de la langue et de la communication. Ces outils sont constitués d'un vocabulaire spécifique qui permet de parler de la langue et de stratégies de réflexion et d'analyse.

Maîtriser son comportement langagier

Principes généraux de la discipline

Construire des références culturelles

L'enseignement du français contribue à la construction de références culturelles communes à tous les élèves. La culture de l'écrit, la découverte de la littérature dans son acception la plus large (cf. p. 38 : La littérature) ainsi que le partage des valeurs qui font d'un texte une œuvre littéraire sont des objectifs de l'école obligatoire. Les références culturelles sont constituées d'abord grâce à la lecture de textes et à l'enseignement de la littérature; elles concernent également la langue française par l'étude de son histoire et de sa place dans le monde plurilingue.

Permettre l'acquisition d'une culture langagière

L'articulation des finalités

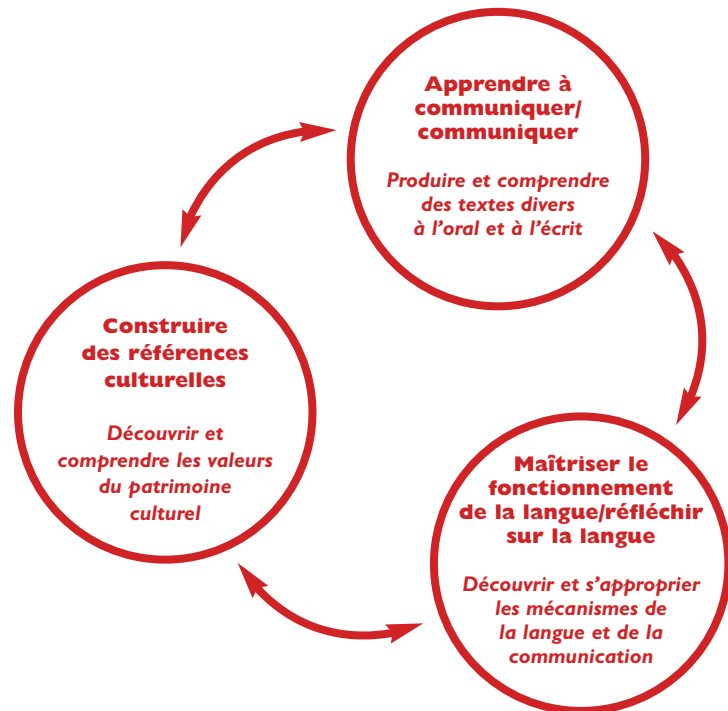
Les trois grandes finalités de l'enseignement du français n'ont pas une importance équivalente. La capacité de communiquer en français de manière adéquate est la finalité prioritaire qui structure la classe de français. Les deux autres finalités sont complémentaires mais indispensables à une communication réussie.

Une finalité prioritaire

3. Le texte comme unité de base

En tant que produit d'une activité langagière, le « texte » est placé au centre de l'apprentissage du français. Ce choix est motivé par le fait que d'une part on ne communique pas au moyen de

Schéma des finalités de l'enseignement du français



Une communication qui passe par des textes

phrases isolées mais par le biais de textes écrits ou oraux, et que d'autre part les textes correspondent à des situations de communication réalistes, motivantes pour les élèves. En effet, il ne suffit pas de savoir élaborer des phrases correctes pour, par exemple, participer à un débat, écrire ou raconter un conte, rédiger un compte rendu, etc.

Le fonctionnement d'une langue se caractérise par une grande diversité de pratiques textuelles qui varient en fonction des conventions sociales, des buts et de la situation de communication. Malgré cette grande diversité, tous les textes comportent des régularités et peuvent être regroupés en un nombre limité de genres reconnus comme tels: ceci est un conte, un roman, une interview. Ces regroupements rendent possible un enseignement/apprentissage centré sur les textes. En effet, la connaissance des genres textuels – le conte, le fait divers, le roman policier, la fable – liés à une culture et à une langue permet de les produire et de les comprendre (à l'oral et à l'écrit). Un conte n'est pas composé comme un fait divers: la visée, le contexte, le vocabulaire, les formes verbales ne sont pas les mêmes dans ces deux genres. De tels genres textuels sont précisément ce que les élèves doivent progressivement apprendre à maîtriser.

De la diversité des textes à leur regroupement en genres

4. L'organisation de la discipline français

Comment articuler les différents domaines et composantes de l'enseignement du français entre eux et quelles sont les conséquences d'une approche à partir des textes?

Une conception intégrée de la discipline

Centrée sur le texte vers lequel convergent les différentes composantes de l'activité langagière, l'organisation du français est basée sur une conception intégrée de l'enseignement de la langue. Dès lors, c'est autour du texte que prennent place les différentes activités qu'on trouvait auparavant dans des sous-disciplines distinctes (grammaire, conjugaison, orthographe, etc.). Ces sous-disciplines, analytiquement séparées par les linguistes, sont le plus souvent étroitement imbriquées dans les difficultés rencontrées par les élèves. Un exemple: un élève qui peine à distinguer un imparfait d'un conditionnel n'a peut-être pas compris leur signification dans un texte. En retour, cette compréhension l'aidera probablement à distinguer ces deux formes verbales.

Principes généraux de la discipline

Ainsi, dès qu'un aspect de la langue (l'usage d'une forme verbale, la clarification d'un enchaînement argumentatif, une difficulté orthographique, etc.) fait problème, des activités spécifiques d'entraînement doivent être mises en place (exercices, apprentissage systématique, etc.), sans que l'élève se préoccupe de savoir si elles relèvent de la syntaxe, de la conjugaison ou de l'orthographe.

Le texte comme lieu d'articulation des disciplines scolaires

Cette organisation interne au français est également pertinente entre les disciplines scolaires: le travail sur un genre de texte tel qu'un *exposé écrit* sur les volcans peut susciter un travail dans le domaine des sciences, afin d'approfondir les connaissances sur ce sujet, tout en prolongeant le travail sur le lexique spécifique au domaine et le genre précité.

Les textes sont choisis pour permettre aux élèves d'atteindre progressivement des objectifs de plus en plus complexes de maîtrise de la langue et de la communication tels que: comprendre une consigne, débiter, structurer et clore un exposé, raconter un récit, défendre une position dans un débat, expliquer un processus, assurer la cohésion d'un écrit, etc. Si les textes servent d'abord à apprendre, la communication n'est jamais un simple «prétexte»: les structures langagières – dans un exposé, les marques qui expriment la prise en compte de l'auditoire, des pronoms d'adresse au choix d'un lexique accessible en passant par les reformulations qui permettent de rendre le texte plus compréhensible – existent précisément pour réaliser ces finalités communicatives dans des situations concrètes.

Choix des textes

L'expression structurée

Les textes, qui serviront de base à l'enseignement/apprentissage, définissent un champ nommé ici «expression structurée». Ce champ se situe entre un travail de structuration sur la langue et une expression dite «libre» sans objectif défini sur le plan des apprentissages langagiers.

Les textes ainsi sélectionnés permettent de traiter l'essentiel des points de structuration à aborder dans l'enseignement du français dans les domaines du lexique, de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison, soit de façon directement intégrée au travail de production ou de compréhension, soit au travers d'activités spécifiques, dites «décrochées», centrées sur une difficulté orthographique ou grammaticale (cf. p. 18: Manières de travailler, manières d'évaluer). Enfin, certains aspects des anciennes sous-disciplines (conjugaison, orthographe, etc.) peuvent voire doivent être traités en tant que tels, comme

Le texte comme principe d'intégration souple

des problèmes en soi. La volonté exprimée d'intégration autour du texte ne doit pas être comprise comme un principe absolu et rigide.

Les dispositifs en séquences didactiques illustrent les principes d'enseignement à privilégier en français: une séquence didactique part d'un texte, vise l'apprentissage d'objectifs de structuration

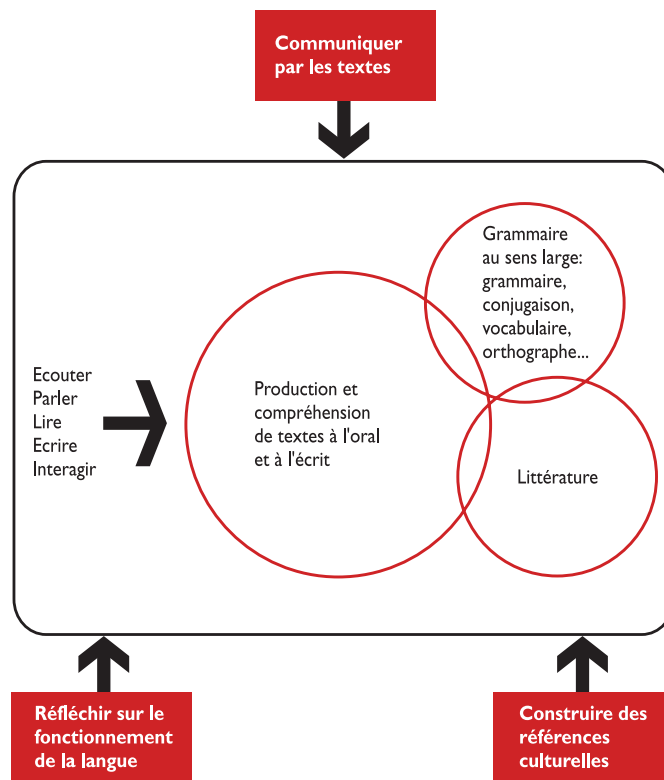
Les séquences didactiques, illustration de l'articulation de l'enseignement du français

explicités grâce à un ensemble de tâches articulées dans le temps et se termine sur l'élaboration d'un texte nécessitant le réinvestissement des apprentissages réalisés.

Les séquences didactiques de la collection *S'exprimer en français*² sont fondées sur ces principes. Elles sont consacrées à la production et à la compréhension de divers genres de textes oraux et écrits et elles permettent, grâce à des modules ou tâches spécifiques, des activités réflexives et d'entraînement sur la structuration de la langue.

La distinction introduite ici entre expression structurée et expression libre revient à montrer très clairement que tout texte abordé à l'école n'entre pas nécessairement dans la première catégorie. En effet, il est possible de lire, d'écrire, d'écouter et de parler pour communiquer, pour le plaisir de la découverte ou de l'expression personnelle. Des textes poétiques, scientifiques, historiques ont leur place dans la leçon de français en synergie avec les autres disciplines scolaires. Mais dès lors que les enjeux de structuration deviennent premiers, il est difficile pour les élèves, en

Schéma de l'organisation de la discipline



Textes pour apprendre, textes libres...

Principes généraux de la discipline

particulier pour les plus jeunes, de focaliser simultanément leur attention sur le contenu et sur la forme. Il vaut mieux qu'ils élaborent un contenu puis s'occupent de la forme.

... et textes littéraires

Un texte littéraire peut aussi être utilisé selon cette double orientation: objet d'une lecture «pour le plaisir» afin, par exemple, de connaître une période de l'histoire ou support d'un apprentissage langagier pour traiter l'usage des temps dans le récit ou l'argumentation.

Richesse des liens entre lecture et écriture, entre oral et écrit

Lecture, relecture, écriture et réécriture, oral et écrit sont étroitement liés. Dans les séquences didactiques qui proposent un travail structuré sur divers genres de texte, l'articulation entre ces différentes activités est perceptible. Lire influence les premiers pas dans l'écriture et toute pratique d'écriture nécessite une activité de lecture et de relecture en cours de rédaction. L'écriture est une des stratégies possibles dans l'apprentissage de la lecture et de la compréhension de texte: par exemple la rédaction d'une 4^e de couverture pour mieux s'approprier la signification et la visée d'un texte. L'oral et l'écrit ne sont pas opposés même si leur fonctionnement présente des différences. Il est essentiel de ne pas subordonner l'oral à l'écrit, en le limitant à de l'expression spontanée ou en le réduisant aux normes de l'écrit.

Lire pour écrire, écrire pour lire

5. La progression des apprentissages

Une action continue

La compréhension et la production à l'oral comme à l'écrit nécessitent un apprentissage tout au long de la scolarité. Dès lors, l'organisation de l'enseignement du français exige une planification de la progression avec des attentes minimales pour chaque fin de cycle.

Progression en spirale: élargir avec des nouveautés et consolider ce qui précède

Les objectifs de chaque cycle³ reprennent et dépassent ce qui a été fait dans le cycle précédent pour le consolider et pour développer les apprentissages à un niveau plus élevé d'exigences. Cet élargissement et ce dépassement des acquis antérieurs supposent une coordination et un partage des responsabilités entre les enseignants des différents cycles.

Le choix du texte comme unité de base autour de laquelle va s'organiser le curriculum (ou programme) a des implications sur la progression à mettre en place. En effet, dans la communication verbale, la complexité est présente même dans des activités simples en apparence. Ainsi, pour que les élèves apprennent grâce à des activités ayant du sens, la progression ne peut se faire que du complexe... au plus complexe, en incluant toutes les composantes de la communication et du langage (orthographe, syntaxe, etc.) agissant à différents niveaux (mot, phrase, paragraphe, texte). Cette perspective nécessite par conséquent une approche dite « en spirale », dans laquelle la diversité et la complexité textuelles sont travaillées à chaque étape, avec la reprise des mêmes composantes à des niveaux d'approfondissement et d'exigence augmentés. Une telle approche induit que l'élève a le droit de faire des erreurs lorsqu'il est confronté à des problèmes qu'il n'a pas encore appris à maîtriser.

Exemple de progression à partir de l'exposé (écrit et oral)

L'exposé écrit comme l'exposé oral apparaissent dans les séquences didactiques en 5^e-6^e année; l'exposé oral est repris en 7^e-9^e. Dans les degrés précédents les élèves auront travaillé des genres de textes proches tels que: en 1P-2P, la présentation d'un objet familier et l'explication de son fonctionnement, en 3-4P l'article encyclopédique. A chaque fois, les textes sont plus complexes et la réflexion sur les textes et leurs composantes plus approfondie. Il peut arriver que, outre des tâches nouvelles, des modules similaires soient retravaillés à un degré d'approfondissement plus élevé avec les élèves plus âgés. Prenons par exemple la recherche documentaire: les élèves du cycle 3 font des recherches dans des sources documentaires variées, alors que les plus jeunes se centrent sur les livres de la bibliothèque; de plus, les premiers sont capables de trier les informations de manière plus systématique que leurs cadets: ils savent également mieux les organiser en un plan structuré.

L'exposé écrit, en particulier le module portant sur l'organisation du texte en parties, propose un travail sur les titres et les sous-titres. L'enseignant engagé dans un tel travail en 5^e ou 6^e sait que les titres et sous-titres ont déjà été étudiés l'année précédente lorsque la classe avait réalisé la séquence sur l'article encyclopédique; il sait que les élèves y reviendront certainement en 7^e, 8^e ou 9^e à l'occasion de nouvelles séquences didactiques sur le rapport de sciences ou le résumé d'un article présenté en « une » de journal. A chaque fois cette étude porte sur des aspects différents (le titre reprend les idées principales, la nominalisation des titres, le caractère incitatif du titre, etc.) ou permet d'approfondir un même aspect.

Principes généraux de la discipline

6. Manières de travailler, manières d'évaluer

Les démarches didactiques à mettre en œuvre combinent – sur le principe de l'alternance – des activités intégrées et spécifiques sur un même objet de travail. La séquence didactique constitue une entrée privilégiée pour réunir ces différentes activités dans une unité qui a du sens pour l'élève. Quant à l'évaluation, elle est intégrée à la démarche didactique – de manière cohérente avec les objectifs travaillés – avant, pendant et après l'enseignement/apprentissage.

Les activités et les démarches

Différentes manières de travailler

A partir d'un projet de communication intégrant les différentes dimensions du travail sur le texte et visant un ou plusieurs apprentissages spécifiques, l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves permet à l'enseignant une meilleure compréhension de ce qui «fait obstacle» à l'apprentissage et d'intervenir de manière adéquate soit en proposant des exercices en vue de consolider les apprentissages et/ou des problèmes à résoudre, soit de manière intégrée à la situation de communication.

Le travail en classe de français implique le recours à des démarches utilisées aujourd'hui dans la plupart des disciplines:

Recours à des démarches transversales

- la prise en compte des connaissances initiales des élèves, fondement de l'évaluation formative et de la différenciation de l'enseignement;
- la mise en problème des objets de savoir afin de les présenter non comme des éléments d'un savoir «fini» mais comme un «obstacle» à dépasser;
- les échanges et la coopération entre élèves pour créer des situations favorisant le partage de la parole tout en visant l'acquisition de compétences en communication orale;
- la consolidation des acquis par des exercices et de l'entraînement systématique.

Evaluation et didactique du français

L'évaluation a un rôle diagnostique *avant* l'apprentissage, sous forme d'analyse pour l'enseignant et de bilan pour l'élève, ce qui permet de connaître les acquis et les difficultés à dépasser. *Pendant* l'apprentissage, l'évaluation formative revient à une aide pour les élèves et un repère pour l'enseignant dans l'avancement des apprentissages. *A la fin* de la séquence d'enseignement, lorsque les élèves ont atteint les objectifs, l'évaluation peut être sommative. En résumé l'évaluation est intégrée aux dispositifs didactiques sous forme de régulation visant la progression des élèves.

Différents moments d'évaluation

- L'évaluation est étroitement imbriquée à l'enseignement/apprentissage. L'enseignant doit disposer d'outils lui permettant de savoir où en sont ses élèves par rapport aux objectifs visés, de repérer les difficultés rencontrées et ainsi d'organiser son enseignement en fonction de leurs progrès et de proposer, le cas échéant, des remédiations. Pour les élèves, les outils d'évaluation leur permettent de comprendre où ils en sont dans leurs apprentissages par rapport à ce qui est attendu d'eux.
Si, dans certains cas, les moyens d'enseignement comportent déjà leurs propres outils d'évaluation (c'est le cas de la collection *S'exprimer en français*), il est nécessaire qu'il en soit ainsi dans le futur pour la majorité des ressources didactiques.
La tendance actuelle visant à définir les plans d'études en termes d'objectifs et à préciser les niveaux d'attente en fin d'année ou de cycle (comme c'est le cas dans le Plan d'études cadre romand – PECARO) permet de répondre plus aisément à la proposition du Groupe de référence pour l'évaluation du travail des élèves (GRETEL) mis en place par la CIIP: donner aux enseignants des points de repère indicatifs, référencés et documentés leur permettant de situer leurs élèves par rapport à un référentiel plus large.



Si, dans la pratique, les domaines de l'enseignement du français interagissent constamment, ils sont présentés séparément dans ce chapitre pour des raisons de clarté et classés en trois grandes catégories :

- la production et la compréhension des textes à l'oral et à l'écrit,
- la grammaire au sens large (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) et
- la littérature.

Ces regroupements sont motivés par leur rattachement principal à chacune des trois finalités de l'enseignement du français. Chaque présentation est précédée d'un résumé concernant les objectifs prioritaires, les démarches et la progression attendue. Elle est suivie d'un bref encadré présentant les modalités de mise en œuvre existantes sur le plan des cantons ou de la CIIP ainsi que, le cas échéant, les pistes d'action envisagées au niveau de la CIIP.

7. La production et la compréhension des textes à l'oral et à l'écrit

La production et la compréhension des textes à l'oral et à l'écrit constituent le premier grand domaine du français qui englobe l'oral, l'entrée dans l'écrit, la lecture et l'écriture. Ces quatre sous-domaines visent avant tout la communication tout en mettant en œuvre les deux autres finalités : maîtriser le fonctionnement de la langue et construire des références culturelles.

7.1 L'oral

Objectifs prioritaires : être capable de comprendre et de produire des textes oraux, d'utiliser la langue de manière réfléchie et de se construire des références culturelles à propos de l'oralité.

Démarches : un enseignement structuré basé sur les genres oraux publics, nécessité d'outils spécifiques.

Progression : passage de la langue familiale à la langue de l'école, consolidation de l'oral de la vie quotidienne, initiation à la prise de parole en public et à la mise en pratique de l'oral au service de l'apprentissage.

Les domaines de l'enseignement du français

Un véritable objet d'enseignement

L'oral est omniprésent dans la classe de français et dans les autres disciplines, pourtant il peine à être reconnu en tant que véritable objet d'enseignement nécessitant des activités spécifiques. Étant donné son importance pour la vie en société et pour la réussite scolaire, l'apprentissage de l'oral, incluant production et compréhension, s'inscrit dans le même cadre que celui de la lecture et de l'écriture. L'oral vise en priorité une finalité communicative étant entendu qu'il s'agit d'amener les élèves à utiliser la langue en maîtrisant son fonctionnement (cf. deuxième finalité, p. 9) et les normes et valeurs culturelles à propos de l'oralité.

Formes de l'oral et dimensions spécifiques

L'oral existe sous des formes multiples; comme pour l'écrit, ce sont les genres textuels scolaires ou publics reconnus socialement et relativement formalisés qui doivent être appris en priorité (le débat, le conte, l'exposé, l'interview, etc.). D'autres formes de l'oral, telles que le théâtre ou les médias audiovisuels par exemple, peuvent trouver leur place dans l'enseignement.

Les genres textuels scolaires ou publics

L'enseignement doit prendre en compte les caractéristiques propres de la communication orale bien que celle-ci comprenne très souvent une part d'écrit telle que prise de notes en vue d'un compte rendu, plan pour un exposé, etc. Cette part d'écrit illustre bien les liens entre l'oral et l'écrit.

Les démarches didactiques à mettre en œuvre pour l'oral sont les mêmes que pour l'écrit: une alternance d'activités intégrées ou spécifiques et de réflexions plus globales à propos par exemple, des registres de la langue orale. Afin que chacun puisse avoir la parole, l'enseignement de l'oral exploite les principes de l'enseignement/apprentissage coopératif. Des outils spécifiques tels que les enregistrements ou la feuille d'écoute sont nécessaires pour analyser les productions des élèves et les évaluer.

Des outils spécifiques

L'oral joue également un rôle important dans d'autres disciplines, il est dès lors important que les enseignants de français et ceux des disciplines concernées collaborent lorsque les élèves effectuent une tâche qui correspond à l'un des genres enseignés et appris (exposé de sciences par exemple).

Dans l'esprit d'une progression en spirale, il s'agit de travailler les différents genres tout au long de la scolarité. Enfin, l'oral doit être évalué, au moyen de grilles critériées fondées sur les objectifs visés.

Nécessité d'une évaluation critériée spécifique à l'oral

➤ Le Plan d'études cadre romand (PECARO) envisage le domaine de l'oral au même titre que celui de l'écrit; deux objectifs prioritaires spécifiques (l'un lié à la compréhension et l'autre à la production) sont ainsi définis pour chaque cycle (à l'exception du premier où ces deux aspects sont liés). La prise en compte de l'oral dans l'apprentissage du français passe par une meilleure formation des enseignants dans ce domaine et par la mise à leur disposition de ressources didactiques spécifiques. La collection *S'exprimer en français*, co-éditée par la CIIP, offre une série de séquences didactiques dont environ la moitié portent sur l'expression orale. Des ressources supplémentaires devront à l'avenir être mises à la disposition des enseignants de façon à compléter cette offre. Les MITIC (médias, images et technologies de l'information et de la communication) sont également susceptibles de contribuer au développement de cette pédagogie de l'oral par des activités de reportages, d'interviews, de débats, de conférences, etc. Une des grandes difficultés de l'oral se situant au niveau de l'évaluation, il sera également important, à l'avenir, de proposer aux enseignants des instruments d'évaluation adaptés qu'il conviendra d'intégrer aux ressources proposées.

7.2 L'entrée dans l'écrit

Objectifs prioritaires: devenir lecteur et scripteur, de s'approprier le système alphabétique pour comprendre et produire des textes.

Démarches: lire pour écrire et écrire pour lire, alternance entre plusieurs types d'activités regroupées en séquences, diversité des méthodes pour apprendre à lire.

Progression: prise en compte des hypothèses des jeunes élèves sur les fonctions de la lecture et de l'écriture; appropriation des fondements du système de la langue écrite.

Relations réciproques entre lecture et écriture

Les relations réciproques entre lecture et écriture sont largement reconnues aujourd'hui. Dès lors, lecture et écriture sont des activités complémentaires qui doivent en principe être travaillées simultanément.

Aucune des méthodes de lecture (globale, analytique/syllabique ou mixte), n'est suffisante prise isolément. Les jeunes enfants s'appuient sur des stratégies multiples (s'aider du sens du texte et de son organisation, de la dimension visuelle des mots) pour déchiffrer et comprendre ce qu'ils lisent. L'alternance entre plusieurs types d'activités est nécessaire pour permettre l'entrée dans la culture de l'écrit.

Stratégies multiples

Les domaines de l'enseignement du français

Alternance d'activités

Dès l'entrée dans l'écrit, l'élève est mis en contact avec des livres (littérature pour enfants) et avec l'écriture, par exemple par l'intermédiaire d'hypothèses émises sur les propriétés de l'écrit, de la production de textes courts, de traces écrites (même si elles ne sont pas encore des lettres). L'entrée dans l'écrit peut aussi passer par la copie de très courts textes ou la dictée à l'adulte. L'élève est amené progressivement à différencier le texte de l'image, à comprendre la fonction communicative de l'écrit ainsi que les différences entre l'oral et l'écrit. L'entrée dans l'écrit conduit ensuite l'élève vers l'identification et l'écriture normée des mots dans des textes brefs. A la fin du cycle I, une prise en charge autonome de la lecture (compréhension et déchiffrement) et de la production écrite (dimension textuelle, prémices orthographiques et grammaticales) est visée.

De l'entrée dans l'écrit à la lecture continuée

➤ L'entrée dans l'écrit dès l'école enfantine représente une étape essentielle des apprentissages fondamentaux que l'élève sera amené à réaliser. Le Plan d'études cadre romand (PECARO) traduit cette dimension par un objectif prioritaire d'apprentissage spécifique au premier cycle. L'accent mis sur l'entrée dans l'écrit souligne le rôle important de l'école enfantine dans la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Un soin particulier doit être apporté, dans la formation des enseignants, à l'accompagnement des premiers pas des élèves dans l'écrit et au choix de ressources didactiques nombreuses et variées. La collection *S'exprimer en français* offre quelques séquences didactiques autour de l'écriture et de la lecture en 1^{re} et 2^e année primaire. A Genève, la *Maison des Petits* a élaboré une série de quatre situations didactiques appuyées par des documents vidéo pour des élèves de 4 à 8 ans. Les moyens d'enseignement EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école) produits par la CIIP proposent un ensemble d'activités adaptées à de jeunes élèves. A l'avenir, des ressources didactiques supplémentaires seront proposées aux enseignants romands.

7.3 La lecture

Objectifs prioritaires: être capable de comprendre des textes variés, de donner son propre point de vue sur un texte et le défendre.

Démarches: multiplier les occasions de lecture de supports variés, offrir un environnement motivant (favoriser l'accès au coin-lecture, à la bibliothèque, à l'ordinateur), travailler sur les stratégies de compréhension, mettre en place des activités favorisant les échanges et la discussion, développer un travail de lecture à haute voix, proposer des stratégies pour mobiliser les lecteurs faibles.

Progression: de la formulation d'hypothèses sur le sens du texte à la définition de significations partagées et à la prise en compte des diverses interprétations possibles. Choix des stratégies de compréhension adaptées aux situations de communication, aux projets de lecture et aux supports textuels de plus en plus complexes.

La définition et la pratique de la lecture en milieu scolaire ont évolué au fil des siècles: aujourd'hui, c'est une vision élargie à la maîtrise de l'écrit dans différentes situations de la vie qui prévaut. La lecture est affaire de déchiffrement et de sens. Sa maîtrise met en jeu des capacités multiples et complexes et son apprentissage se poursuit bien au-delà de l'école primaire, d'où la nécessité d'un enseignement/apprentissage continué de la lecture, afin de lutter contre l'illettrisme.

Une définition élargie de la lecture

Multiplier les occasions de lire des écrits variés

Tout au long de la scolarité, il s'agit de multiplier les occasions de lire des écrits variés (albums, romans, documents, articles, etc.) et de faire acquérir aux élèves des stratégies (exprimer des hypothèses et les vérifier sur le sens du texte, ses propriétés syntaxiques, littéraires, etc.) en faisant de la classe un lieu d'apprentissage de l'interprétation des textes, dès les premières années du primaire.

Variation des stratégies de lecture

La compréhension des textes passe par l'apprentissage de techniques, de stratégies et de méthodes à mettre en œuvre avant, pendant et après la lecture. Demander à l'élève de verbaliser celles qu'il a utilisées permet à l'enseignant de recueillir des informations sur les représentations et les connaissances préalables des élèves. L'enseignant peut aussi se présenter comme un modèle de lecteur en expliquant ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il lit: cela peut aider les élèves à identifier des stratégies performantes.

Les dispositifs d'enseignement doivent permettre à chaque élève d'échanger et de partager sa compréhension de lecture. Il est essentiel de discuter en classe l'interprétation élaborée par les élèves sans pour autant accepter toutes les solutions proposées. Le critère de plausibilité doit guider la discussion. Les élèves sont placés tantôt face à des activités proposées autour d'un texte, tantôt face à une lecture plaisir. Un équilibre entre lecture intégrale de textes sous forme de lecture suivie et lecture de textes plus courts, voire d'extraits est nécessaire. Nombreuses sont les propositions de lecture qui favorisent les échanges, parmi lesquelles:

Echanger autour du livre

Les domaines de l'enseignement du français

- le cercle de lecture (dispositif didactique structuré au sein duquel les élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes interagissent pour développer ensemble des compétences de lecteurs);
- le défi-lecture (projet visant à susciter l'envie de lire notamment par l'échange de «questionnaires» élaborés par les élèves à partir d'une liste commune d'ouvrages) ou bataille des livres (activité également basée sur le plaisir de la lecture).

Les enseignants sont souvent confrontés aux problèmes rencontrés par les apprentis-lecteurs dont les difficultés peuvent ne concerner que certaines tâches de lecture. Il s'agit donc de les identifier pour proposer aux élèves un travail spécifique sur les aspects problématiques. Beaucoup de logiciels fournissent quantité d'exercices d'entraînement à la lecture qui peuvent apporter une aide efficace aux élèves en difficulté.

Aider les élèves en difficulté

Des projets ponctuels

Offrir de nombreuses occasions de lecture de textes de genres variés, intéressants et accessibles, est une piste pour motiver les élèves en difficulté. Des projets ponctuels comme la présentation d'un livre ou la visite d'un auteur ou d'un éditeur ou encore la participation à l'organisation d'une lecture dans une classe de plus petit degré, peuvent constituer un moteur à l'apprentissage.

Enfin, les activités de lecture à haute voix s'avèrent utiles pour développer des capacités de fluidité de la lecture et d'expression orale (intonation, lecture expressive des dialogues, etc.). Ces activités visent également à procurer à d'autres le plaisir du texte. Pour nombre de lecteurs, une telle activité capte toute l'attention sur le déchiffrage et ne laisse plus de place à la compréhension du texte lu, d'où un indispensable travail de préparation.

La lecture à d'autres, une autre manière de lire

Un apprentissage continué

Au cycle 1, l'enfant entre dans l'écrit. Avec l'aide de l'enseignant, il s'approprie le code et peut comprendre de courts textes en formulant des hypothèses à partir de ses premières connaissances sur les propriétés de l'écrit. Dès la 2P et jusqu'à la fin du cycle 2, l'élève acquiert une capacité de compréhension de textes plus longs –

notamment des livres de littérature de jeunesse - grâce à des stratégies qu'il s'est appropriées progressivement. Il devient capable d'extraire des informations du texte à des fins particulières et augmente la fluidité de sa lecture. Il parvient à lire silencieusement comme à haute voix. *Au cycle 3*, l'élève augmente son autonomie dans la lecture et développe la capacité à se décentrer par rapport aux textes, par exemple en sachant dégager le point de vue de l'auteur. Il peut donner son propre point de vue sur un texte et le défendre. Il met en relation ce qu'il a lu avec d'autres connaissances dont il dispose et approfondit sa réflexion à propos des textes lus dans des contextes divers.

*De l'appropriation du code
à la réflexion sur le texte*

Diversité et complexité au fil des degrés

Cette progression se déroule à partir de genres de textes toujours plus complexes au fil des degrés scolaires. Dès la 2P, l'accent posé sur la maîtrise du déchiffrage au cours des premières étapes de l'entrée dans l'écrit se déplace vers le développement de stratégies de compréhension en lecture sans négliger les problèmes de code qui peuvent subsister.

➤ La maîtrise de la lecture implique un apprentissage, tout au long de la scolarité, étroitement relié à celui de l'écriture. Cet objectif est présent dans le Plan d'études cadre romand (PECARO) qui préconise un travail conjoint entre lecture et écriture dès les premiers apprentissages. La nécessité de favoriser le développement des compétences en lecture des élèves durant toute la scolarité représente l'un des principaux axes de travail définis dans le plan d'action PISA 2000 (adopté par la CDIP en juin 2003). Parmi les mesures de mise en œuvre envisagées au plan cantonal, on peut citer le développement de la didactique de la lecture, l'accroissement des liens avec les bibliothèques et l'encouragement à faire de la lecture un élément fort de la culture et des projets des établissements scolaires. Le plan d'action PISA 2000 met l'accent également sur le « dépistage des besoins spécifiques » des élèves en matière de lecture en soulignant l'importance d'une formation des enseignants à identifier précocement les difficultés des élèves et à apporter des remédiations appropriées.

Si les ressources et les pistes didactiques sont nombreuses au niveau primaire pour aborder la lecture et favoriser la compréhension de textes et la « lecture-plaisir », celles visant au développement des compétences en lecture au niveau secondaire I sont moins nombreuses. Le choix ou le développement de ressources didactiques pour concrétiser l'apprentissage continué de la lecture est une nécessité. Cette thématique devra aussi être plus présente dans la formation de tous les enseignants du secondaire I.

Les domaines de l'enseignement du français

7.4 L'écriture

Objectifs prioritaires: être capable de produire des textes variés et de tenir compte des différentes visées de l'écriture (écrire pour communiquer, pour s'exprimer, pour créer, pour informer, pour apprendre, etc.).

Démarches: donner du sens à l'écriture (prise en compte du destinataire – valorisation des écrits), varier les situations, les modalités de travail et les genres de textes, travailler sur la découverte des caractéristiques des genres textuels.

Progression: de la «dictée à l'enseignant» à la production autonome d'un texte. Prise en compte des paramètres de plus en plus complexes du contexte, de la gestion et de la planification des contenus, de la mise en texte avec une attention soutenue à la relecture, à la révision et à la réécriture.

L'enseignement/apprentissage de l'écriture n'a pas toujours été envisagé de la même façon dans l'histoire de l'école obligatoire. *Maîtrise du français* a marqué le passage de la composition à l'expression écrite. Grâce aux connaissances acquises sur cette activité complexe, le terme de «production» a été préféré à celui «d'expression» pour souligner le lent travail d'élaboration de celui qui écrit et l'idée de construction du texte en fonction d'un contexte et d'un destinataire.

De la composition à la production

Ecrire n'est pas un processus linéaire

Qu'est-ce qu'un texte? C'est un ensemble de phrases constituant un tout cohérent. Il ne suffit pas de maîtriser la phrase pour parvenir au texte car il est nécessaire de tenir compte de nombreux paramètres contextuels et textuels (cohérence, syntaxe, orthographe et lexicque). Le processus d'élaboration n'est pas linéaire, il comprend des opérations de réécriture et implique des va-et-vient conscients entre des opérations qui peuvent être regroupées de la manière suivante:

- la prise en compte du contexte, de la situation de communication;
- la gestion de la production (élaboration des contenus, planification du texte);
- la mise en texte (syntaxe, connecteurs, temps verbaux, orthographe);
- la révision du texte et sa réécriture.

Différentes visées de l'écriture

Ecrire sert à communiquer mais peut aussi avoir une visée esthétique. En bref, on écrit pour s'exprimer, pour créer, pour informer, pour apprendre, etc.

Du sens à l'écriture et des moyens de rédiger

Ecrire ne va pas de soi et exige motivation et rigueur. Pour donner le goût d'écrire aux élèves, il est primordial de donner du sens à l'écriture et de fournir les moyens de rédiger en veillant à varier les situations, les modalités de travail (individuel, en groupe) et les genres de textes. Les séquences didactiques romandes *S'exprimer en français*, se référant à une trentaine de genres publics, oraux et écrits, présentent l'avantage d'être un outil cohérent d'expression structurée pour l'ensemble de la scolarité obligatoire. Elles sont un outil pour apprendre aux élèves à *narrer* (exemples de genres associés à la narration: le conte merveilleux, le récit de science-fiction, etc.), *relater* (le fait divers, la notice biographique, etc.), *argumenter* (le débat public, la note critique de lecture, etc.), *transmettre des savoirs* (l'exposé oral, le rapport de sciences, etc.) et *décrire des actions* (la recette de cuisine, les règles de jeu, etc.). La progression spiralaire mise en œuvre dans la collection *S'exprimer en français* permet une initiation précoce à la diversité textuelle et une reprise des genres selon des niveaux de complexité croissant en fonction des degrés d'enseignement. L'écriture fonctionnelle, utilitaire qui peut être apprise grâce aux séquences didactiques, ne constitue pas l'ensemble du programme de l'école obligatoire. La visée expressive ou poétique peut devenir dominante à certains moments et peut favoriser l'envie d'écrire chez les élèves. Les ateliers d'écriture proposent des modalités riches et variées pour répondre au volet expressif de l'apprentissage de l'écriture, comme le recours aux MITIC.

Écriture structurée et écriture expressive**Écrire pour apprendre dans les autres disciplines**

Apprendre à écrire peut et doit aussi se faire dans le cadre des autres disciplines comme l'histoire, la géographie ou les sciences (compte rendu d'une expérience scientifique, récit historique, etc.). En effet, écrire aide à apprendre, à organiser la pensée, à construire un raisonnement, une argumentation, etc.

Un apprentissage qui exige du temps

Ecrire est une activité complexe dont l'apprentissage exige du temps. Il consiste en une approche structurée qui s'étend sur l'ensemble de la scolarité, y compris ultérieurement dans les voies de formation postobligatoires

Les domaines de l'enseignement du français

(formation professionnelle et de culture générale). *Dans les premières années d'école*, dès les premiers contacts avec l'écrit, les enfants réalisent déjà de courts textes même s'ils doivent encore apprendre le système de conventions du code écrit et comprendre les fonctions du langage écrit. *En fin de 2P*, ils sont capables d'écrire de courts textes en tenant compte des paramètres textuels (s'adapter à la situation de communication, organiser le texte, ses contenus en fonction du genre et utiliser quelques organisateurs textuels, des éléments de ponctuation et la mise en paragraphes). *Au terme du cycle 2*, les élèves développent et étendent leurs capacités d'écriture en tenant compte de la situation de communication, en choisissant et en hiérarchisant les contenus en fonction du contexte. La planification est plus rigoureuse, la syntaxe et l'orthographe du texte sont vérifiées systématiquement. *Au cycle 3*, l'élève est capable de se décentrer et ses stratégies d'écriture s'affinent. Sa sensibilité aux aspects stylistiques augmente.

Une approche structurée

Différencier pour dépasser les situations de blocage

Face aux situations de blocage que les élèves pourront rencontrer, et compte tenu de la complexité de la tâche à laquelle ils auront à faire face, l'enseignant pourra – dans certains cas – demander aux élèves de n'améliorer que certaines parties du texte ou certains aspects en les réécrivant (réécriture ciblée). L'observation de textes d'experts, d'écrits littéraires ou non, permet de découvrir les réécritures multiples des écrivains, les caractéristiques des textes et les solutions trouvées à tel ou tel problème d'écriture.

En outre, le traitement de texte peut s'avérer une aide précieuse en supprimant le problème de la calligraphie et de la rature et en facilitant la réécriture ciblée ainsi que la révision orthographique. Enfin, l'interactivité (courriel), la confection d'une émission radiophonique ou d'un film et la mise en ligne de productions d'élèves (journal en ligne) sont des activités motivantes à ne pas négliger.

➤ L'apprentissage de l'écriture exige que l'élève soit amené dès son plus jeune âge à écrire des textes de genres différents dans le cadre de situations de communication variées. La collection *S'exprimer en français* répond à ce besoin en proposant une série d'activités permettant de travailler l'écrit tant au primaire qu'au secondaire I. D'autres ressources didactiques mettent l'accent sur la production de textes libres à caractère plus expressif. Les MITIC offrent des pistes prometteuses sur le plan du développement de dispositifs d'écriture. Il en est de même de l'utilisation des médias dans le cadre de l'école.

L'objectif consistant à renforcer les compétences des élèves en expression écrite passe également par le développement de stratégies facilitant le traitement de l'erreur et le travail de réécriture de textes en fonction d'objectifs ciblés. Cet objectif exige également la mise à disposition des enseignants d'outils d'évaluation critériés permettant une meilleure

identification des difficultés rencontrées par les élèves. De tels outils existent déjà dans la collection *S'exprimer en français*. Il est souhaitable que d'autres puissent être mis à disposition des enseignants et qu'un accent spécifique puisse être apporté à cette dimension dans le cadre de la formation initiale des enseignants.

Le travail sur l'écrit ne se limitant pas au seul cours de français, il sera également utile, à l'avenir et dans une perspective interdisciplinaire, de mettre à disposition des enseignants des autres disciplines des outils leur permettant de prendre en charge la question de l'écriture dans le cadre de leur domaine particulier.

8. Une grammaire au sens large

Le deuxième grand domaine de la discipline français, dénommé grammaire au sens large, comprend les sous-domaines suivants : grammaire « au sens étroit », conjugaison, lexique (vocabulaire) et orthographe.

8.1 La grammaire

Objectifs prioritaires : être capable de maîtriser les règles de fonctionnement de la langue, d'utiliser un vocabulaire spécifique pour parler de la langue, de construire et acquérir des outils pour réfléchir sur la communication et la langue (outils qui deviendront une aide à la rédaction).

Démarches : proposer des activités de grammaire de la phrase et du texte ancrées dans les activités communicatives ou spécifiques selon les besoins.

Progression : de la réflexion à propos de la langue et de la communication aux activités systématiques de manipulation et de réflexion avec un vocabulaire commun permettant un contrôle conscient des comportements langagiers et une bonne maîtrise des règles.

La grammaire doit être conçue pour fournir une aide à la rédaction et permettre aux élèves, à partir de leurs représentations initiales, de construire un point de vue et des attitudes sur la langue qui soient fondés sur des connaissances. La grammaire permet la construction et l'acquisition d'outils pour réfléchir sur la communication et la langue, mais elle ne prend pleinement son sens que dans la mesure où ces outils sont au service des deux autres finalités du français (aptitude à communiquer et à construire des références culturelles).

Pleinement sa place à l'école

Les domaines de l'enseignement du français

Pour qu'un enseignement grammatical orienté vers ces finalités ait du sens, il faut que les objectifs et les enjeux des activités conduites en classe soient clairement définis par les enseignants et que les activités soient généralement ancrées dans les activités communicatives.

Ne pas se limiter à la grammaire de la phrase

Comme pour les autres domaines de la discipline, c'est le texte qui est le point central de l'enseignement.

Définition et buts d'une grammaire au sens large

L'objet de l'enseignement est une **grammaire au sens large** (grammaire au sens étroit, conjugaison, lexique et orthographe), qui concerne tous les aspects de la communication et qui inclut l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du texte, de la phrase, du mot voire des opérations et stratégies mises en œuvre lors de la lecture ou de l'écriture. Tout en conservant un souci d'harmonisation terminologique, il est possible de recourir à des modèles grammaticaux diversifiés, d'autant plus qu'il n'existe pas actuellement de courant clairement dominant qui couvre tous les aspects de la langue.

Volonté de simplification

Au niveau des priorités, les principaux buts utilitaires (1-2) et culturels (3-4) de l'enseignement grammatical au sens large sont les suivants :

- 1 la maîtrise des règles de l'expression écrite (gestion de la temporalité verbale dans un texte long, reprises nominales et pronominales, etc.),
- 2 la maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes et des règles de l'orthographe grammaticale (accords, morphologie verbale, etc.),
- 3 l'appropriation d'un vocabulaire spécifique qui permet de parler de la langue et qui aide à apprendre d'autres langues,
- 4 la construction d'une représentation de la langue française avec ses principales caractéristiques permettant d'établir des comparaisons avec d'autres langues.

C'est le texte qui sert de point de départ pour construire et apprendre les concepts grammaticaux et de point d'arrivée pour les mettre en œuvre dans la lecture et l'écriture.

Progression visant à la construction d'une «boîte à outils»

Dès les premiers apprentissages, des activités de type «réflexif» doivent être menées, par exemple autour de la notion de «français langue maternelle, langue commune, langue d'intégration», sur les registres de langue (le niveau de langue adapté au contexte de communication) et sur les représentations des élèves de ce qu'est un mot. Comme les autres acquisitions, la construction et la maîtrise d'une «boîte à outils» prennent du temps. Celle-ci, composée d'outils de plus en plus complexes au fil des apprentissages, doit aider les élèves à dépasser les problèmes linguistiques qu'ils rencontrent. Les élèves deviennent ainsi progressivement capables de produire des textes en respectant les normes de la langue. Un travail sur le fonctionnement de l'oral contribue à une meilleure prise de conscience des différences et des similitudes entre l'oral et l'écrit.

Du temps pour construire la «boîte à outils»

Vu la complexité et le niveau d'abstraction des activités réflexives, il est important de proposer aussi des outils concrets, simples à manier (du type: remplacement de *a* par *avait* ou de *prendre* par *pris*), qui permettent de résoudre certaines difficultés rencontrées dans la rédaction. Enfin, pour faciliter l'entrée des élèves dans ces activités, il est nécessaire de prendre en considération leurs représentations de la langue française et, le cas échéant, des autres langues qu'ils pratiquent pour fonder les apprentissages sur ce qu'ils savent déjà.

8.2 La conjugaison

La conjugaison vise la maîtrise des temps et des modes verbaux en emploi. Par exemple, un élève qui rédige un fait divers utilise le passé composé plutôt que le passé simple, le plus-que-parfait pour opérer un retour en arrière et le présent pour donner des explications. L'entrée par les textes est un principe organisateur de la progression en

conjugaison. Dès lors, il est important de privilégier l'étude des verbes et des temps verbaux par ceux qui sont utilisés fréquemment par les élèves dans leurs activités d'expression et de commencer par eux.

Un outil de la grammaire au sens large

Les domaines de l'enseignement du français

Découverte en contexte

Au moment de la découverte du système verbal, un recours *modéré* à l'alphabet phonétique, sans jamais constituer une fin en soi, se justifie pour comparer les formes verbales orales et écrites et mieux percevoir les régularités. La mise en évidence des régularités du système ne permet toutefois pas d'aborder toute la conjugaison et la mémorisation de cas particuliers (ex. résoudre, il résout!) est indispensable mais doit intervenir progressivement.

Observation et consolidation

Faire de la conjugaison un outil de la grammaire au sens large revient à mettre en place des activités au cours desquelles les élèves prennent en charge les raisonnements orthographiques et morphologiques, utilisent les outils qu'ils ont acquis et les ouvrages de référence. Ces activités d'analyse doivent être réalisées en alternance avec des phases de systématisation et d'automatisation des apprentissages. C'est ainsi que les élèves acquièrent les bases nécessaires au réinvestissement de leurs acquis dans des situations de production de texte.

8.3 Le vocabulaire

Le *vocabulaire*, appellation qui englobe des activités aussi variées que la mémorisation orthographique des mots, l'analyse des structures du *lexique* ou l'établissement d'une liste de mots nouveaux à partir d'une lecture (apprentissage du sens des mots), est une des composantes de la grammaire au sens large. C'est un outil essentiel puisque les observations faites dans le domaine de la lecture, de l'expression orale et écrite montrent l'importance des connaissances lexicales aussi bien en français que dans les autres disciplines.

Contextualisation nécessaire mais insuffisante

L'entrée par les textes permet de se rapprocher des conditions naturelles dans lesquelles s'acquièrent des mots nouveaux. Toutefois, acquérir des mots en contexte – et sans qu'une réflexion soit menée à propos de leurs relations aux autres mots de la langue – ne suffit pas. C'est pourquoi il est important de proposer des activités de réflexion sur la structure du lexique (synonymes, antonymes, champs sémantiques, étymologie, etc.).

Du texte au lexique

Au cours du travail textuel, le vocabulaire doit être abordé lorsque surgit un problème d'expression et/ou de compréhension à résoudre. Introduits par les nécessités d'une activité d'expression, les apprentissages lexicaux

peuvent dépasser la simple résolution du problème posé dans un texte à produire ou à comprendre. La difficulté rencontrée peut être le déclencheur d'une réflexion autour d'une question lexicale plus générale telle que la recherche de dérivés, de synonymes, etc. Des activités spécifiques peuvent ainsi être mises en œuvre. L'idéal pour assurer l'ancrage et la pérennité des apprentissages est que ceux-ci trouvent leur point de départ et d'arrivée dans le texte.

Déclencher la réflexion

Des activités ludiques se justifient pleinement dans le domaine du lexique. Les élèves aiment découvrir l'humour et le sens caché des mots, jouer avec les proverbes et les slogans. L'histoire des mots permet d'aborder non seulement les questions d'étymologie, mais aussi de prendre conscience des emprunts aux langues étrangères et des glissements de sens (polysémie, néologie, etc.).

Activités ludiques et histoire des mots

Pendant longtemps, le vocabulaire a été acquis par strates successives, de l'école élémentaire où l'on se consacrait au vocabulaire de base, au secondaire où était assurée l'acquisition du vocabulaire de culture générale. Cependant la langue ne nous est pas donnée ainsi et la rencontre avec les mots dépend d'abord de la curiosité des élèves et des thèmes abordés dans l'ensemble des activités scolaires. Aussi l'apprentissage de listes préétablies sur des bases alphabétiques et thématiques n'est pas un bon moyen de travailler le vocabulaire. En revanche, des listes de fréquences sont utiles pour l'enseignant, car elles lui permettent d'orienter les activités de recherche lexicale et de décider parmi les mots rencontrés dans un texte ceux qui doivent être sus et ceux qu'il s'agit simplement d'élucider en contexte.

8.4 L'orthographe

Une dimension valorisée de la culture de l'écrit

L'orthographe est un élément fortement valorisé de la culture de l'écrit tout particulièrement en pays francophones. De plus, le niveau moyen des élèves est généralement jugé peu satisfaisant. Il importe donc de proposer des démarches didactiques efficaces.

Comme pour les autres domaines du français, une approche didactique privilégiant l'acquisition dans des textes produits en contexte de communication est la plus cohérente avec les finalités retenues. Il est nécessaire cependant de prévoir des activités spécifiques d'entraînement pour assurer une consolidation des apprentissages et une automatisation des réflexes orthographiques.

Des démarches didactiques centrées sur le texte et efficaces

Les domaines de l'enseignement du français

Acquisition de la norme orthographique en contexte et dictée

Impossible de parler de l'enseignement de l'orthographe sans évoquer la dictée. Un des avantages de la dictée, par rapport aux exercices lacunaires par exemple, est de confronter les élèves à des obstacles dans le contexte d'un texte global. Cependant, cette activité est depuis longtemps utilisée essentiellement à des fins d'évaluation sommative; elle ne permet pas d'apprendre l'orthographe, sauf si elle est utilisée comme outil diagnostique des difficultés des élèves et si celles-ci font l'objet d'une remédiation systématique.

La dictée, un outil parmi d'autres

Gérer le contenu, la mise en mots et l'orthographe en produisant des textes

De plus, le problème orthographique majeur réside moins dans la reproduction d'un texte dicté que dans l'incapacité de nombreux élèves à appliquer leurs connaissances lorsqu'ils sont rédacteurs et qu'ils doivent simultanément gérer le contenu, la mise en mots et l'orthographe. Pour reprendre les mots de Jean-Pierre Jaffré, spécialiste du domaine: «La dictée est un bon outil d'évaluation mais elle ne permet pas vraiment d'apprendre l'orthographe.» Dès lors, l'acquisition de la norme doit être privilégiée à travers la production de textes.

L'école a parfois tendance à n'envisager les erreurs orthographiques que sous leur aspect négatif sans les exploiter pour faire progresser les élèves. Or, l'erreur peut aussi être envisagée comme l'indice d'un problème à traiter et l'expression de l'état des connaissances des élèves. La capacité d'analyser leurs erreurs devrait être une compétence-clé de chaque enseignant. Il faut néanmoins souligner que, si l'erreur gagne à être considérée positivement au cours des apprentissages, il s'agit bien d'amener les élèves à orthographier correctement en utilisant si nécessaire des outils tels que des ouvrages de référence ou un correcteur orthographique.

Le statut des erreurs

Viser à ce que les élèves respectent progressivement l'orthographe dans leurs propres productions doit ainsi servir de fil rouge à cet enseignement.

Conduire les élèves à l'usage d'une orthographe correcte dans toutes les disciplines permet de les rendre conscients de son importance pour se faire comprendre et assurer une communication efficace. Il s'agit donc d'inciter les élèves à adopter une attitude de vigilance orthographique. Cette attitude est particulièrement nécessaire dans le cadre d'une orthographe aussi complexe que celle du français.

L'orthographe pour une communication efficace

Exemple d'activités grammaticales dans une séquence consacrée au récit d'événements vécus (fin du cycle 2)

Différentes activités peuvent être réalisées dans le cadre de la grammaire au sens large :

● identifier les caractéristiques du genre « fait divers »

L'observation, la comparaison et l'étude de textes variés permettent de faire des remarques intuitives et argumentées ; le classement de divers textes et l'explicitation des critères de distinction entre ce qui est « fait divers » et ce qui ne l'est pas amène à identifier un certain nombre de dimensions constitutives du genre. Les élèves disposent ainsi de quelques repères utiles à la compréhension (le fait s'est réellement passé, récemment, en un lieu déterminé, etc.) et nécessaires à la production.

● gérer la cohérence textuelle (la désignation, les reprises)

A l'occasion de la lecture de faits divers tirés de la presse, les élèves sont amenés à étudier des désignations : questionnement sur l'identité des différents acteurs de l'événement (qui est désigné par « il », par le « vieillard » ?), relevé des termes servant à les désigner ; même travail au sujet des faits, des objets ou des lieux mentionnés (« un incendie », « il », « l'événement », « ce drame », etc.). Cette étude peut être complétée par une identification des déterminants utilisés pour désigner un objet déjà connu (déterminant défini et démonstratif) et par des exercices consacrés tout particulièrement à ce sujet (classement des déterminants, insertion dans des textes à trous, etc.).

● travailler l'emploi et la morphologie du passé composé

Lors de la lecture de faits divers, les élèves sont conduits à reconnaître des verbes au passé composé. A partir des textes et à l'aide d'un ouvrage de conjugaison, ils accomplissent une activité spécifique de classement des verbes selon les auxiliaires et selon les formes du participe passé. Des exercices de systématisation et de mémorisation du passé composé des verbes servant de modèles sont également réalisés.

● rechercher des termes permettant de désigner un personnage ou un fait (synonymie, hyperonymie, utilisation du dictionnaire)

La lecture de faits divers tirés de la presse permet d'observer les divers termes utilisés pour désigner, par exemple, un personnage. Qu'il s'agisse de synonymes (« un homme », « l'individu »), d'hyperonymes ou

Les domaines de l'enseignement du français

de termes qui les caractérisent («un passant», «l'étranger»), le choix des termes doit tenir compte du contexte et servir à préciser la pensée. La consultation d'un dictionnaire de langue permet de comprendre les nuances, de compléter un réservoir de mots utilisables dans la rédaction d'un fait divers. Des exercices consacrés spécifiquement au repérage dans le dictionnaire peuvent être également prévus.

9. La littérature

Le troisième et dernier grand domaine du français s'articule autour de la littérature, avec comme finalité première la construction de références culturelles. Celle-ci passe par la découverte de la littérature et par celle de l'ensemble des productions culturelles (peinture, musique, cinéma, etc.) et des médias. Dans le cadre de la discipline français, le champ est limité à l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture littéraire.

Compétences: être capable d'apprécier les œuvres littéraires aux formes diverses et de construire des références culturelles en s'appuyant sur des activités de communication et de réflexion.

Démarches: faire découvrir aux élèves la littérature en développant des critères pour le choix des textes (diversité, patrimoine, etc.), mettre en relation des textes en fonction des auteurs, des genres, des univers créés, des personnages emblématiques, des contextes, interagir dans des cercles de lecture pour comprendre, commenter, interpréter, donner un avis et découvrir les valeurs culturelles attribuées aux textes, travailler le lien lecture-littérature, écriture-littérature et oralité-littérature, développer des modes de lecture diversifiés à partir de textes difficiles.

Progression: dès les premiers degrés de la scolarité, construire des références culturelles et des critères de valeur d'abord sur le livre en tant qu'objet, sur les caractéristiques des genres, sur les figures emblématiques de la littérature et sur les préférences des élèves. Poursuivre avec un travail sur les auteurs et les contextes de production, sur les dimensions esthétiques formelles ainsi que sur les conditions de production et de transformation de la création littéraire au fil du temps. Ouvrir à l'écriture littéraire (expérimentation de la langue).

La culture se manifeste notamment au travers de textes. Ceux-ci prennent des formes multiples qui informent, divertissent, émeuvent, critiquent et jouent avec la langue (ou les langues). Le texte littéraire couvre aujourd'hui un vaste champ de productions culturelles qui s'étend du texte écrit au texte oral et qui comprend aussi bien le grand texte reconnu comme tel par l'institution littéraire que ceux qui le sont moins comme le roman policier, la bande dessinée, la comptine ou l'album pour enfant. Par le biais d'une approche diversifiée il s'agit de fournir aux élèves des occasions d'entrer en contact avec la culture de notre société.

Etendue du texte littéraire

La littérature et les trois finalités

La littérature à l'école permet de construire des références culturelles, mais cette construction s'appuie sur des activités de communication et de réflexion. Les activités en littérature peuvent mettre l'accent sur la communication, lorsqu'il s'agit par exemple de restituer le thème et le déroulement d'une histoire, et sur la réflexion par la prise de conscience de certaines particularités du langage littéraire (« dit-il », « répondit-elle », etc.).

Découverte de la littérature dès les premiers degrés de la scolarité

L'enseignant peut partir des intérêts des élèves pour introduire des textes littéraires dès les premiers degrés de la scolarité. Les lectures peuvent être accompagnées d'une approche spécifique du texte (thèmes, structure, style), du prétexte (sources, genèses, etc.), de la périphérie du texte ou paratexte (titres, sous-titres, préface, épigraphes, notes, table des matières, quatrième de couverture) et du contexte (auteur, société, époque, lieux de diffusion). Le lien texte/images, en particulier dans le cas des albums pour enfants, mérite d'être étudié en classe.

*Le texte, le prétexte, la périphérie
du texte et le contexte*

Plaisirs de la littérature

Enseigner la littérature à l'école obligatoire, c'est familiariser les élèves à la littérature et stimuler les capacités de production et d'écriture. Un tel enseignement peut et doit débiter dès les premiers degrés de la scolarité. Les activités autour de la littérature doivent également permettre à l'école de montrer qu'apprendre à lire permet d'accéder à un ensemble de plaisirs : plaisir cognitif de la lecture, plaisir esthétique de la mise en mots et du graphisme, plaisir de l'écoute ou de la récitation, plaisir privé de la lecture, plaisir social de l'échange qu'elle favorise.

Les domaines de l'enseignement du français

Lien lecture-littérature, écriture-littérature

Une lecture littéraire se distingue de la lecture fonctionnelle si elle s'effectue avec l'attention aux codes requis par ce type de textes: effets de la fiction, accent sur la forme, etc.

Adopter différents regards

La littérature est liée à la production de textes et à l'écriture littéraire. L'écriture en classe permet d'apprendre à produire des textes aussi bien en se souciant de leur adéquation à un genre qu'avec une visée littéraire supplémentaire. Entre ces deux productions, il n'y a pas de différence de nature. L'écriture d'un conte peut être centrée uniquement sur le respect de formules rituelles, le rôle des personnages et le déroulement temporel, ou l'occasion de travailler la richesse du vocabulaire ou les comparaisons dans les descriptions. Autre exemple, une lettre peut être écrite avec une visée informative ou travaillée de manière à doubler cette visée par des marques littéraires (recherches d'expressivité, de style, etc.).

En outre, la littérature inclut une dimension d'oralité qui donne lieu à des rapprochements intéressants avec l'enseignement de l'oral: écoute de textes, lecture à haute voix, interprétation de poèmes, théâtre, etc.

Critères pour choisir les textes à enseigner

Le choix des textes littéraires en classe doit tenir compte de la diversité (du conte au roman en passant par le sonnet, l'essai, le manifeste, etc.) et du patrimoine. La connaissance des textes emblématiques pour leur caractère novateur ou leur respect des genres canoniques devrait inviter à la constitution d'une anthologie personnelle plutôt

De la diversité avant toute chose

que de travailler à partir d'un recueil de morceaux choisis. La prise en compte du patrimoine comprend un intérêt pour la littérature régionale (locale, romande, suisse) et francophone. La vie littéraire locale et régionale mérite une attention particulière car l'offre est souvent importante et de qualité: lecture de contes pour enfants, pièces de théâtre, rencontres avec des auteurs, etc. Les élèves doivent avoir accès à des textes francophones, à des traductions, des textes brefs, préférés aux extraits parce qu'ils constituent une unité formelle, ainsi qu'à des lectures suivies, les œuvres plus longues induisant des activités et des effets spécifiques.

➤ La littérature, par sa contribution à la construction des références culturelles, l'une des trois finalités de l'enseignement du français, représente l'un des domaines clés de l'enseignement/apprentissage du français. Le Plan d'études cadre romand PECARO reconnaît également l'importance de la littérature en inscrivant cette dernière dans l'axe intitulé « de



la lecture à l'écriture» qui se décline, pour chaque cycle, en un objectif prioritaire d'apprentissage particulier. L'objectif consistant à faire des élèves des usagers de la littérature souligne le rôle culturel de l'école. Il appelle la mise en place de collaborations entre l'école et les autres institutions culturelles, parmi lesquelles, en premier, les bibliothèques. Les initiatives prises dans les cantons en vue de développer la pratique de la lecture chez les élèves sont nombreuses; elles doivent être développées. La littérature englobant également des œuvres telles que les films et les bandes dessinées, il est important de favoriser le développement d'une pédagogie de l'image et des médias.



La réactualisation de l'enseignement/apprentissage du français passe principalement par un déplacement de l'activité communicative vers le texte, par une réorganisation des liens entre les activités dites de structuration et d'expression ainsi que par une inversion de certaines priorités. Ainsi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou de l'oral et de l'écrit ne sont plus successifs mais simultanés au vu de leurs liens réciproques. Pour résumer le nouvel enseignement/apprentissage, on peut partir des mots-clés suivants :

Les finalités visées

Elles sont au nombre de trois, à savoir : apprendre à communiquer/communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue, construire des références culturelles. Ces trois finalités concernent tous les domaines de la discipline à des degrés variables.

L'objectif organisateur du plan d'études

La capacité de communiquer en s'appuyant sur les règles de fonctionnement de la langue, c'est-à-dire de produire et de comprendre des textes divers à l'oral comme à l'écrit, constitue l'objectif organisateur du plan d'études.

L'unité de base

C'est le texte qui sert de point de départ et d'arrivée à tous les apprentissages. L'organisation de l'immense diversité des textes s'opère selon le regroupement par genres.

L'organisation de la discipline

Pour des raisons liées à l'apprentissage, la discipline est subdivisée en domaines, même si tous convergent vers le texte et présentent des dimensions communes. L'oral fait l'objet d'un enseignement spécifique doté de ressources didactiques propres. Lors de l'entrée dans la culture de l'écrit, lecture et écriture sont pour l'essentiel travaillées conjointement. L'accent est mis sur la continuité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture tout au long de la scolarité obligatoire. Une attention particulière est portée à la place du livre en tant qu'objet culturel et de lecture. La grammaire devient grammaire au sens large et prévoit la construction et l'acquisition progressive par les élèves d'une boîte à outils et son utilisation en contexte de production. La conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont des outils de cette grammaire au sens large. Pour tous ces domaines et composantes de domaine, l'apprentissage se fait

Les lignes de force de l'enseignement/ apprentissage du français

via le texte, en intégrant la dimension réflexive. La littérature prend place dans l'enseignement obligatoire, dès l'école élémentaire, en tant que véritable objet d'enseignement.

La durée des apprentissages

Les apprentissages en français débutent dès l'entrée à l'école pour l'ensemble des domaines, y compris la littérature, et ne se terminent pas à un moment donné; aussi doit-on plutôt parler d'action continue tout au long de la scolarité et au-delà.

La progression

La progression se déroule en spirale, c'est-à-dire en partant du complexe pour aller au simple en retournant à un complexe approfondi, avec des exigences plus élevées d'un cycle à l'autre. Par exemple, l'argumentation peut être travaillée dès le cycle 1 jusqu'au cycle 3 à travers des genres divers (la lettre de demande, le débat régulé, la pétition, etc.). Des attentes minimales sont définies pour chaque fin de cycle, soit en fin de 2^e, 6^e et 9^e.

Les dispositifs didactiques

Les démarches intégratives sont privilégiées, ainsi que l'alternance d'activités globales et spécifiques autour d'un projet de communication (phases de découverte et de construction mais aussi phases de consolidation et de systématisation).

L'évaluation

L'évaluation se fait avant, pendant et après l'apprentissage. Elle est essentiellement diagnostique en début d'apprentissage et formative en cours d'apprentissage. L'évaluation sommative qui clôt l'apprentissage se fait sur un objet précis, enseigné et appris. L'évaluation est cohérente avec ce qui a été enseigné et appris.

Toutes les réactualisations proposées visent à améliorer l'enseignement/apprentissage du français, à lui donner plus de sens auprès des élèves. Le défi principal est de leur transmettre le plaisir de la langue et des textes tout en les amenant à en développer la maîtrise. Les formes de travail scolaire doivent contribuer à développer le plaisir de la lecture et de l'écriture ainsi qu'un goût esthétique et critique pour la culture.

Approche en spirale

Approche où la diversité et la complexité textuelles sont travaillées dès le premier cycle des apprentissages à chaque niveau par opposition à une approche cumulative allant du simple au complexe (par exemple la maîtrise des unités linguistiques les plus « simples » comme les lettres et les mots vers les plus complexes comme la phrase et le texte). Les composantes textuelles et grammaticales au sens large sont ainsi travaillées plusieurs fois au cours d'une année, d'un cycle, et de toute la scolarité, en étant chaque fois approfondies et réfléchies de manière plus poussée. Dans une séquence, l'approche en spirale revient à partir de la totalité du texte, approfondir certaines de ses composantes de manière plus ciblée et revenir à une production ou une compréhension textuelle plus complète et mieux réfléchie que la première.

Genre textuel

Dans une culture donnée, les représentations liées à l'écrit sont fondamentalement génériques, même si les contours des genres restent flous. Personne ne lit ni n'écrit des « textes narratifs », mais on lit ou rédige des « contes », des « romans policiers », des « fables ».

A l'école, les genres qui serviront de référence sont ceux dont la maîtrise est attendue par l'école (par exemple parce qu'ils sont nécessaires pour apprendre : exposé, explication, etc.) et/ou par la société (parce qu'ils sont culturellement valorisés ou exigés). Du point de vue des apprentissages, l'entrée par les genres semble en outre correspondre à l'intuition langagière des apprenants et aux modèles en usage dans la langue française, ce qui facilite la compréhension des tâches langagières à effectuer et des obstacles à surmonter.

Grammaire au sens large

La grammaire *au sens large* englobe tout ce qui est mis habituellement sous l'étiquette de grammaire (que l'on désigne dès lors par grammaire *au sens étroit*), mais aussi l'orthographe, la conjugaison et le lexique. Pourquoi ce glissement vers une grammaire *au sens large* ? Principalement parce qu'elle permet de prendre en compte tout ce qui touche à la réflexion sur la langue en faisant de la grammaire *au sens étroit*, de l'orthographe, de la conjugaison et du lexique des outils mieux reliés entre eux.

Séquence didactique

Une séquence didactique est un ensemble de tâches qui concernent toutes le même objet d'enseignement/apprentissage et qui s'enchaînent selon une logique d'alternance d'activités autour d'un même projet communicatif (phases pour découvrir et construire mais aussi phases pour approfondir ou pour systématiser et mémoriser). Elle fait partie d'un dispositif général de progression en spirale.

Texte / discours

Le texte est une trace matérialisée, sous forme écrite ou orale, d'une activité langagière (dès lors, l'oral peut aussi être un texte); c'est une unité qui fait sens et comporte des règles propres. Ce n'est donc pas la simple addition des mots et des phrases qui le constituent.

La notion de «discours» renvoie à l'ensemble des activités communicatives, des procédures et des stratégies par lesquelles les sujets produisent les textes: on parlera ainsi d'activité de discours, ou d'activité discursive.

Vocabulaire / lexique

Le «vocabulaire», orienté vers l'orthographe d'usage, est à distinguer du «lexique», qui renvoie au sens et vise à expliciter la connaissance intuitive que l'élève a des mots et de leurs relations.

Pistes de lecture pour aller plus loin

Texte de référence

L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire. CIIP, 2004.

- Linda Allal, Dominique Béatrix Köhler, Madelon Saada-Robert, Laurence Rieben, Yviane Rouiller et Edith Wegmüller. Apprendre l'orthographe en produisant des textes. Fribourg: éditions universitaires, 2001.
- Sylvia Avrand-Margot, Anne Magret-Chelot. Les 500 sites internet, édition 2003. Français, Lettres classiques. Paris: Belin, coll. Guide Belin internet, 2002.
- Marie-José Béguelin (dir.). De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques. Bruxelles: De Boeck & Duculot, 2000.
- Anne-Marie Broi, Jean Moreau, Anne Soussi, Martine Wirthner. Les compétences en littératie. Rapport thématique de l'enquête PISA 2000. OFS/CDIP, 2003.
- Marc Campana, Florence Castinaud. Comment faire de la grammaire. Paris: ESF, 1999.
- Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly. Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'oral. Paris: ESF, 1998.
- Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, Bernard Schneuwly (Dirs.). S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Bruxelles: De Boeck-COROME, 2001.
- EOLE – Education et ouverture aux langues à l'école. Neuchâtel: CIIP, 2003.
- Emilia Ferreira. Culture écrite et éducation. Paris: Retz, coll. Forum Education Culture, 2002.
- Jacques Fijalkow, Eliane Fijalkow. La lecture. Paris: Le Cavalier Bleu, 2003.
- Jocelyne Giasson. La lecture: de la théorie à la pratique. Montréal: Gaëtan Morin, 1995 (réédition 2004).
- Jocelyne Giasson. La compréhension en lecture. Bruxelles: De Boeck, 1996.
- Jean-Pierre Jaffré, Michel Fayol. Orthographes: des systèmes aux usages. Paris: Flammarion, coll. Dominos, 1997.
- Renée Léon. Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Paris: Hachette Education, 1998.
- Serge Meleuc, Nicole Fauchart. Didactique de la conjugaison. Le verbe «autrement». CRDP Midi-Pyrénées, 1999.
- Jean-Jacques Maga, Christine Méron. Le défi-lecture. Pédagogie de la lecture-écriture en projet. Paris: Chronique sociale, 2003.
- Gianni Rodari. Grammaire de l'imagination: introduction à l'art d'inventer des histoires. Voisins-le-Bretonneux: Ed. Rue du monde, 1998.
- Jean-François Halté. La didactique du français. Paris: PUF, coll. Que sais-je, 1993.
- Jean-Maurice Rosier, Didier Dupont, Yves Reuter. S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 2000.
- Saada-Robert M., Auvergne M., Balslev K., Claret-Girard V., Mazurczak K., & Veuthey C. Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit. Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Vol. 100, 2003.
- Catherine Tauveron (Dir.). Lire la littérature à l'école. Paris: Hatier, 2002.
- Serge Terwagne, Sabine Vanhulle, Annette Lafontaine. Les cercles de lecture. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 2002.



Sites internet pour aller plus loin

Page d'accueil sur les lettres et les sites éducatifs en français www.portail.lettres.net

La bibliothèque universelle <http://cedric.cnam.fr/ABU/>

Association française pour la lecture www.lecture.org

Observatoire national de la lecture (ONL) www.inrp.fr/onl/accueil.htm

Bien lire www.bienlire.education.fr

Tout sur la langue française www.multimania.com/clo7/index.html

Écriture interactive www.clicksouris.com – www.jecris.com

Centre international d'études en littérature de jeunesse www.ricochet-jeunes.org

La bataille des livres www.bataille-des-livres.ch

Des liens sur la lecture sur Educaligne Portail de l'éducation aux médias www.e-media.ch

Presse à l'école www.clemi.org

Portail efr@ançais www.restode.cfwb.be/francais/index.asp

Commission Français et Informatique <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo>

Site des spécialistes de l'information en ligne www.redaction.be

