
Français

Sommaire

SOMMAIRE	2
PARTIE I : LA SYNTHÈSE.....	3
LA PARTIE II : QUESTION DE GRAMMAIRE.....	5
LEXIQUE, VOCABULAIRE	23
PARTIE III : L'ANALYSE DIDACTIQUE	28
LE CYCLE I : DU LANGAGE ORAL AU LANGAGE ÉCRIT.....	29
L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT EN ÉCOLE MATERNELLE	38
APPRENDRE À LIRE	41
LA LECTURE À HAUTE VOIX	49
DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	51
L'ORTHOGRAPHE.....	53
LA PRODUCTION D'ÉCRITS.....	57
CLASSER LES TEXTES ET LES ÉCRITS ?	66
LES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION DES TEXTES LITTÉRAIRES (CYCLES II ET III).....	80
LE FRANÇAIS AU CYCLE III : LA LITTÉRATURE.....	83
LA LECTURE AU CYCLE III.....	87
VOCABULAIRE.....	89

Partie I : la synthèse

- Dans une synthèse, on répète ce qu'il y a dans les textes. On ne rajoute rien, on n'enlève rien.
- Éviter de reprendre des phrases ou des citations entre guillemets. Mais on peut reprendre les mots du texte.
- Pas d'abréviation (pas de doc 1, ni T1)
- On n'écrit pas 3 documents mais "trois" documents (en lettres)
- Éviter d'employer le "nous", sauf dans l'intro
- Attribuer chaque idée à celui qui l'a donnée :

*« tel auteur regrette que », « les textes 1 et 2 définissent de la même façon telle chose... », « le texte 1 dit que..., alors que le texte 2 dit que... », "... les textes proposés s'accordent à penser que..."
"...c'est ce qu'affirme le document 1 puisque..."
"...cette affirmation est reprise par l'auteur du document 2"
"... ce à quoi s'oppose fermement untel"*

Plan type

Introduction

...qui se termine par l'annonce du plan (sauter deux lignes).

« Le corpus des textes doit être présenté, la problématique doit être clairement annoncée et une annonce de plan doit apparaître »

Par exemple :

*« Les trois textes qui nous sont proposés...
les trois textes soumis à notre étude
... nous invitent à réfléchir sur...
... à côté d'un texte émanant du... nous avons deux textes ...*

Pour l'annonce du plan, on peut utiliser les tournures suivantes :

*"... nous verrons dans une première partie... et dans une seconde..."
"...nous verrons dans un premier temps que... nous verrons ensuite que"*

Attention à ne pas mettre les titres des textes entre guillemets mais à les souligner.

Rappel historique

- Avant 68 : système éducatif très éloigné de ce qu'on a connu aujourd'hui. Autre monde !
- Programmes de 1972, puis "blanc" de 13 années jusqu'aux programmes de 85
- Début des années 80 : très marqué d'un point de vue sociétal. La réflexion pédagogique change (volonté de réunir universitaires et enseignants)

- 85 : Programmes
- 1989 : loi d'orientation de Jospin (création du corps des PE)
- 91 : apothéose de la lecture silencieuse. L'oralisation n'est pas une lecture ordinaire et normale (lutte contre l'oralisation)
- 92 : un certain nombre de textes sont produits mais ne seront pas exploités pour la rédaction des programmes de 95. En revanche ils serviront de plateforme à la rédaction des programmes de 2002
- 95 : Les programmes de 85 sont "dépoussiérés"
- Après 95 : groupes de travail pour préparer les nouveaux programmes
- 2002 : Nouveaux programmes

Développement

2 ou 3 parties dans le développement (avec transitions). Sauter une ligne avant et après la transition.

"La référence aux textes du dossier doit être explicite dans le développement, le discours doit être, en termes de logique et de syntaxe, clair et structuré".

- Dès le début, montrer qu'on est bien dans la synthèse : éviter, surtout au début, de laisser croire au correcteur qu'on juxtapose des résumés du texte 1, puis 2, puis 3.
- Les correcteurs adorent que l'on parte sur un texte et qu'on finisse sur un autre. Exemple :

"le récit donne accès à l'univers du symbolique (texte 2) mais aussi à celui de la culture (texte 3)"

- Tous les documents doivent être présents dans chaque partie.
- Toutes les idées doivent y être
- Elles doivent bien s'enchaîner, le lecteur doit bien comprendre où on veut l'emmener
- Les parties doivent être de taille à peu près équivalentes
- Il ne doit pas y avoir de redite

Conseil : soigner les transitions. Les rédiger au brouillon avec le plan, intro et conclusion.

Conclusion

Très brève conclusion (pas d'ouverture, plutôt grand message à retenir)

Bonne idée toutefois de conclure sur les programmes 2002 et ce qu'ils contiennent sur le thème de la synthèse.

"il ressort de la confrontation de ces documents que"

La partie II : question de grammaire

Le terme de grammaire est à prendre au sens le plus large du terme (lexique, syntaxe, analyse grammaticale...)

Les documents d'accompagnement sur l'ORLF sont en cours de rédaction. Il y a actuellement conflit entre une démarche inductive (= dégager des règles par observation) et une démarche transmissive (= enseigner des règles)

Rq :

- La grammaire de phrase est aussi appelée syntaxe
- La "fonction syntaxique", c'est ce qu'on appelle la "fonction".

Nature

Pour parler de nature grammaticale, certains rédacteurs de sujets parlent de classe grammaticale ou encore de catégorie grammaticale. C'est pareil.

C'est là qu'on distingue Verbes, Noms, pronoms (personnels, démonstratifs etc.), adjectifs qualificatifs (déterminants et adj. non qualificatifs), adverbes, prépositions, conjonctions...

Les classes de mots

Un sujet classique consiste à demander de relever les mots de telle ou telle classe, et de les classer. D'où l'intérêt, quand on apprend les classes de mots, d'avoir des idées de classements.

Les adjectifs

Il y a deux sortes d'adjectifs :

1. les adjectifs **qualificatifs**
2. et les autres qui sont des **déterminants**

Les adjectifs qualificatifs

Ils peuvent avoir trois fonctions distinctes : ils sont épithètes (dans le GN), ou attribut, ou en apposition.

Exercice 1

Quelle est la fonction des adjectifs soulignés ?

1. L'homme paraissait fatigué, sa démarche était lourde.
2. Blanches étaient les vagues
3. J'ai trouvé vos propositions intéressantes
4. Tu es sérieux ou quoi ?
5. J'adore le raisin blanc
6. Une grande maison se dressait sur la colline
7. Je le crois sincère
8. Le vase est beau, mais je le trouve cher

Place de l'adjectif épithète

On peut remarquer que l'adjectif épithète se place avant ou après le nom qu'il qualifie (→ nouveau classement possible si on demande de classer des adjectifs qualificatifs).

- Les adjectifs de couleur, les participes passés (employés comme adjectifs) et les adjectifs verbaux se placent normalement après le nom
- Un nb restreint d'adjectifs (souvent courts et d'usage fréquent) se placent normalement avant le nom : une petite contrariété...
- Certains adjectifs peuvent se placer avant ou après le nom, et cela peut entraîner un changement complet de sens :
un brave garçon / un garçon brave
un grand homme / un homme grand

L'antéposition de l'adjectif donne le plus souvent ce qu'on appelle un "rendement expressif" : un tendre baiser / un bifteck tendre

L'adjectif apposé

L'adjectif qualificatif mis en apposition se distingue de l'épithète car, pour l'adjectif apposé, la caractéristique s'applique à l'ensemble des êtres ou des choses évoqués.

Ces choix, inhérents à l'interprétation, impliquent une justification plus approfondie : le groupe adjectival souligné ne pourrait être épithète (car il est séparé du nom par une virgule) ni attribut (car il n'y a pas de verbe) → apposé ou mis en apposition.

On dit toujours "apposé à ..." (et pas "apposé-tout-court")

L'adjectif verbal

L'adjectif verbal s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie. Il peut être remplacé par un adjectif qualificatif. Il prend les mêmes fonctions qu'un adjectif qualificatif (épithète, attribut, apposition)

L'adjectif verbal se distingue du participe présent par l'orthographe dans certains cas seulement : verbes en -guer (PP: intriguant / AV : intrigant), verbes en -quer (PP : provoquant / AV : provocant) et certains autres verbes (PP : Précédant / AV : précédent)

De même, le participe passé peut être employé seul (c'est-à-dire sans avoir ou être) et jouer le rôle d'un adjectif. Il prend les mêmes fonctions qu'un adjectif (épithète, attribut, apposition)

Accord des adjectifs qualificatifs

Ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils qualifient.

Les adjectifs qualificatifs utilisant des noms de fleurs, de fruits, de pierres précieuses etc. ne s'accordent pas (des robes orange) sauf : roses, pourpres, écarlates, incarnats, fauves, mauves.

Adjectifs composés :

- Adjectif + adjectif → les deux d'accordent ("*des paroles aigres-douces*")
- Invariable + adjectif → seul l'adjectif s'accorde ("*l'avant-dernière soirée*")
- S'ils désignent des couleurs ou nuances de couleurs → pas d'accord ("*des robes rose pâle et vert pomme*")

Les adjectifs "déterminatifs" (mot qu'il faut mieux ne pas utiliser) => parler de déterminant

Il s'agit des adjectifs :

- Possessifs (mon, ton, son (...)) notre votre leur nos vos leurs)
- Démonstratifs (ce, cet, cette, ces, celui-ci ... (= renforcé))
- Numéraux (ordinaux : premier, deuxième ou cardinaux¹ : vingt-deux)
- Indéfinis (certain, quelque², aucun, tout, tel, bien des, beaucoup de...)
- Interrogatifs (Quel, quelle)
- Exclamatifs

Remarques sur les adjectifs déterminatifs :

Attention à distinguer *leur* pronom personnel (pluriel de lui) et *leur(s)* adjectif possessif (pluriel de son, sa, ses)

L'adjectif numéral ne s'accorde pas en nombre. Seuls vingt et cent prennent un -s lorsqu'ils sont multipliés et non suivis par un autre nombre.

Ex :
Quatre-vingts
Quatre-vingt-trois

Autre déterminants : les articles

Définition : les déterminants sont des mots qui se placent devant le nom dans le GN. Ces mots permettent de présenter un personnage, un animal ou un objet de façon particulière.

Les principaux déterminants sont :

- Les articles
- Les adjectifs non qualificatifs (cf. plus haut)

¹ Rectifications de l'orthographe : tous les cardinaux composés s'écrivent avec un trait d'union

² À ne pas confondre avec quel que (adjectif interrogatif), "quel que soit" / "Quelque choix que tu fasses..."

Les articles

- Indéfinis (un, une, des)
- Définis (la, le, les)
- Partitifs (du, de la, des)

Les partitifs

On les trouve devant des noms non dénombrables.

Je veux du riz

... ou bien quand on veut indiquer qu'on ne désigne qu'une partie de l'objet

Je veux de la tarte

A la forme négative, on emploie de, à la place de du, de la, et de l' (le déterminant prend la forme d'une préposition).

Je ne veux pas de riz

Classement des déterminants

En se fondant sur l'opposition de sens entre ce qui est connu et ce qui est inconnu (ou moins connu), on peut classer les déterminants en deux catégories :

Connu	Moins connu
Articles définis (le...)	Articles indéfinis (une)
Adjectifs démonstratifs (ce, cette)	Adjectif indéfinis (quelques, aucune)
Adjectifs possessifs (mon)	Articles partitifs (du)
Adjectif exclamatif (quel !)	Adjectifs numéraux (trois)

Adverbes

① Classement en fonction de ce que l'adverbe modifie

L'adverbe modifie :

- Le sens d'un verbe (elle va vite)
- Le sens d'un adverbe (*elle vient assez souvent*)
- Le sens d'un adjectif (*elle est très petite*)
- La position de celui qui parle (*malheureusement, il a réussi*)

② Classement par spécialisation sémantique (fonction)

L'adverbe peut avoir pour fonction CC :

- De manière (mal, bien, adv. en -ment)
- De lieu (ici, locutions : au dedans)
- De temps (demain, locutions : tout à l'heure)
- De quantité ou intensité (assez, aussi, autant)
- Affirmation (oui, certainement... en vérité, sans doute)
- Négation (non, guère, jamais)
- Doute (peut-être, sans doute...)

Conjonctions

Une préposition relie deux groupes alors que les conjonctions indiquent la dépendance entre deux propositions. Derrière une conjonction il y a (presque) toujours un verbe.

Coordination

Mais ou est donc or ni car

Subordination

Que, quand, lorsque, bien que, afin que, comme, si etc....

*Je ne savais pas si tu viendrais
Il a dit que Pierre l'avait injurié*

Phrase complexe

Depuis 75, on appelle phrase complexe une phrase qui contient deux noyaux verbaux.

Noms

Noms communs / noms propres

Noms simples / noms composés

Parmi les noms composés, certains sont reliés par un signe de ponctuation, d'autres pas.

Pronoms

Il y en a 6 sortes :

1. pronoms personnels
2. pronoms possessifs (le mien...)
3. " démonstratifs (celui-ci)
4. " interrogatifs
5. " indéfinis
6. Relatifs

1. Pronoms personnels

	<u>Sujet</u>	<u>COD</u>	<u>COI</u>	<u>CC Lieu</u>
1ere pers sing	Je	Me	Me	
2eme pers	Tu	Te	Te	
3eme pers	Il, elle, on	Le, la, en	Lui, en, y	En, y
1ere pers	Nous	Nous	Nous	
2eme pers	Vous	Vous	Vous	
3eme pers	Ils, elles	Les	Leur, en, y	En, y

Moi, toi, Lui, eux... sont les "formes pleines" ou "accentuées" des pronoms personnels. Ils s'emploient lorsqu'on veut insister sur la personne dont on parle, ou après les prépositions.

*Moi, je suis d'accord
Il va avec eux ?
Fais cela pour elle !*

Forme réfléchie : me te se moi toi soi

Forme réciproque : nous vous se

Zoom sur le pronom en

C'est un pronom personnel invariable, ou adverbial.

1. à l'origine de son emploi, ce pronom ne pouvait être la reprise pronominale d'un être humain.
2. son usage au cours des siècles est devenu tel que l'emploi de ce pronom EN s'est étendu progressivement à tous les êtres animés y compris humains et ce n'est pas considéré comme une exception et encore moins comme une erreur.
3. ce pronom EN a été très tôt utilisé pour reprendre un référent (y compris humain) en en précisant la quantité ou en la laissant indéfinie :

Le prévenu avoue avoir tué des femmes : il en aurait tué dix.

Le chauffeur conduit les enfants à l'école : il en connaît beaucoup.

Les fruits étaient sucrés : j'en ai mangé plusieurs.

(Voir aussi page 18 la question d'annales sur les pronoms personnels)

Zoom sur le pronom on

Il permet à l'énonciateur d'exprimer une position de manière implicite.

- Parfois l'énonciateur s'inclut dans ce pronom (il prend la valeur de "nous")
- ou il s'en exclut (il prend la valeur de ils)
- Il peut aussi désigner le destinataire ("alors, on a été sage ?")
- Ou revêtir une valeur générale (on a souvent besoin d'un plus petit que soi)

2. Pronoms possessifs et 3. démonstratifs

Ils correspondent aux personnes de la conjugaison

4. Pronoms Interrogatifs

- Formes simples : qui, à quoi, de quoi ...
- Formes complexes (registre moins soutenu, généralement) :

	Personnes	Choses
Sujet	Qui est-ce qui	Qu'est-ce qui
COD	Qui est-ce que	Qu'est-ce que
COI	À, de qui est-ce que	à, de quoi est-ce que
CC	Prép + qui est-ce que	Prép + quoi est-ce que

Exemple :

Qui est-ce qui est venu ? (sujet / personne)

Qu'est-ce que tu racontes ? (COD / chose)

À qui est-ce que tu penses ? (COI / personne)

En quoi est-ce que tu es venu ? – En bus (CC, chose)

Remarque : dans l'interrogation indirecte, on ne doit pas utiliser les formes complexes des pronoms interrogatifs.

On dit Dis moi ce qui s'est passé et non [dis moi qu'est-ce qui s'est passé]

5. Indéfinis

Tout, tous, toutes, chacun, quelqu'un, n'importe qui, la plupart, plusieurs

6. Pronoms relatifs

Qui que quoi dont où
et lequel, laquelle, duquel...

Attention, au concours à déterminer leur rôle par rapport à l'antécédent (ne pas se contenter de "complète l'antécédent...")

*Le livre que nous avons acheté est épuisé
Que est COD du V acheter*

Il faut bien analyser la fonction du pronom relatif à l'intérieur de la proposition (il peut être sujet, complément d'attribution, complément de nom...) – CF. Bescherelle point 382

*L'homme à qui je pense pourrait nous rendre service
A qui : COI*

*La femme dont je me souviens
Dont : COI (je me souviens "de dont")*

*J'ai acheté une poupée qui pleure
Qui : Sujet*

*Je l'ai dépensé à l'endroit où il voulait aller
Où : CC Lieu (il voulait aller "où")*

*Elle monta sur le bateau dont les voiles étaient déjà hissées
Dont : C du Nom voiles (les voiles "de dont" étaient déjà hissées)*

*Il m'a montré un livre dont il était fier
Dont : C de l'adjectif fier (il était "fier de dont")*

*Elle regardait les victuailles dont l'armoire était remplie
Dont : Complément d'agent (l'armoire était remplie par "dont")*

Prépositions

La conjonction relie deux propositions alors que **la préposition relie deux groupes**. Elle permet à un mot d'avoir un complément. Elle permet de mettre en relation les mots d'une phrase : elle indique entre quels mots s'établit la relation et de quelle type de relation il s'agit (ce qui n'est pas le cas des déterminants).

Son père vient le chercher vers 5 heures en voiture de sport devant le lycée

Relations avec le verbe / avec le nom

Certaines prépositions marquent des relations avec le verbe (ici, venir : *vers, en, devant*), d'autres indiquent des relations avec autre chose que le verbe (souvent C du nom. Ici : *de*)

On distingue les prépositions des locutions prépositionnelles (par rapport à, à force de)

La préposition donne toujours une indication sémantique : le temps (avant, après, durant³...), le lieu (contre, derrière), le moyen (moyennant), la cause (à cause de , vu⁴ ...)

Interjections

- Onomatopées
- Mots (diable !)
- Locutions (ma foi, qui vive)

Groupes

Il existe :

- Groupe nominal
- Groupe Verbal
- Groupe adjectival ("plus habile que moi"...)
- Groupe adverbial
- Groupe prépositionnel

Compléments de phrase et compléments de verbe

Les compléments du Verbe

Les C de Verbe sont des constituants du groupe Verbal. Ce sont le COD, le COI, et le COS.

Pour les phrases à la forme passive, c'est aussi le C d'Agent. Il ne peut pas être supprimé sans changer fortement le sens de la phrase. Il ne peut pas être déplacé en tête ou en queue.

Les CO sont aussi appelés **compléments essentiels**.

!! Si, dans la phrase "Paul mange une pomme", on demande quelle est la fonction de "une pomme", il ne faut pas répondre "COD", mais bien "COD du verbe manger"

Attention, certains CC sont aussi compléments de Verbe. La question se pose essentiellement pour le verbe **aller** :

Je vais à Paris⁵

À Paris est :

- Complément essentiel de lieu du Verbe aller (= on ne parle plus de Complément Circonstanciel, mais on remplace Circonstanciel par Essentiel)
- d'autres grammairiens plus stricts le disent COI du verbe aller

³ Participe présent employé comme préposition

⁴ Participe passé employé comme préposition

⁵ À l'école, on esquive l'obstacle, on dirait juste "à Paris est complément du Verbe aller"

On reconnaît le fait qu'il n'est pas circonstanciel parce que A Paris n'est pas déplaçable, ni supprimable.

cf. : pour qu'un complément soit CC de lieu, il faut que toute la phrase se déroule dans le lieu dont on parle.

Pierre s'éclate à Paris : là, à Paris est CC de lieu.

Le chat saute sur la table

Sens 1 : le chat est par terre et il saute pour aller sur la table

C essentiel, Complément du V sauter

Sens 2 : le chat est sur la table et il y fait des bonds

C de phrase, CC de Lieu

Je vais bien

En théorie, bien serait un C de manière, mais ici, on voit bien qu'il est complément de verbe. On dit ici qu'il est Complément du verbe aller, sans préciser, ou complément essentiel de manière.

Remarque : les verbes d'état n'ont pas de complément (attributs)

Les compléments de phrase

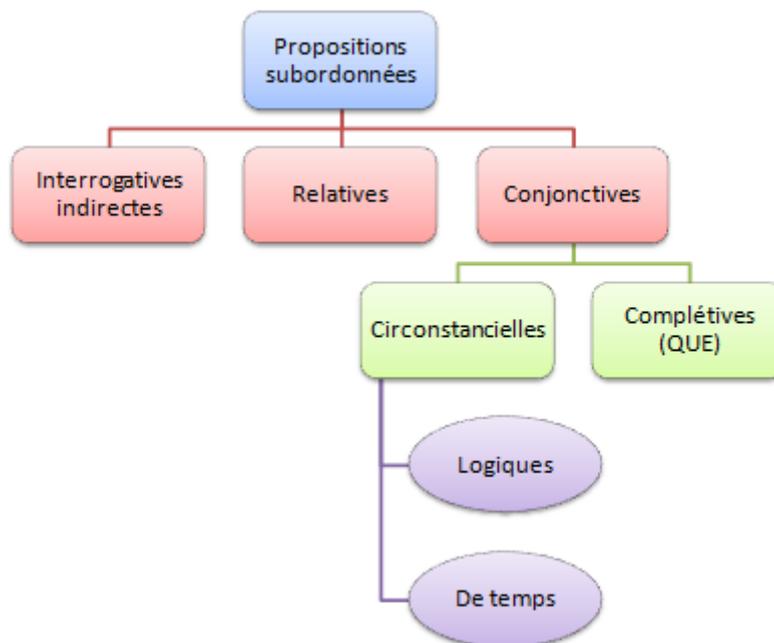
Ce sont les CC. On dit "CC de lieu de la phrase blabla"

Ils sont remplaçables, déplaçables et on ne peut pas les remplacer par le, la, les.

Compléments de l'adjectif, compléments du nom

Ce sont les autres sortes de complément.

Propositions subordonnées



Conjonctives

La conjonction de subordination "que" ne représente aucun mot et n'a aucune fonction dans la phrase

Vous jugerez que ce projet est réalisable

Certaines sont conjonctives-Objet (COD ou COI) appelées aussi Complétives (toujours introduites par **que**)

D'autres sont complément circonstanciel, introduites par une conjonction autre : si, quand, bien que... (*ils s'attendent à ce que tu viennes*)

(voir fin du cahier bleu)

Relatives

Elles ont les mêmes fonctions que les adjectifs qualificatifs : épithète, attribut ou apposition.

Elles peuvent être déterminatives (plutôt épithètes) ou explicatives (attribut)

Interrogatives indirectes

Ex : Je me demande si elle viendra.

Attention à ne pas les confondre avec une subordonnée conjonctive introduite par "si"

Les types de phrase

Il existe 4 types de phrases :

Type **déclaratif** "l'hiver est bien là" (type le plus courant),

Type **interrogatif** (reconnaisable au point d'interrogation) : "que désires-tu me vendre ?". L'interrogation peut être partielle "que désires-tu me vendre ?" (demande d'information) ou totale "pour toi, suis-je le plus beau ?" (totale = question fermée, réponse par oui ou par non = demande de validation),

Type **exclamatif** (caractérisée par le point d'exclamation) :

Ah ! Quel beau temps !

Le point d'exclamation donne une indication sur la manière dont la phrase doit être lue, entendue, sur le ton à employer.

j'ai pensé que tu aimerais voir mes étoffes !

Type **injonctif** (caractérisée par l'impératif, ou les infinitifs etc.)

Sors ! Tais toi !

Attention : "je veux que tu te taises" est bien une *déclarative*. Ce qui compte, c'est la grammaire, pas le sens.

Les formes de la phrase

Attention, les types s'excluent, les formes s'ajoutent.

1. Affirmative ou négative

Les formes possibles sont Affirmatives ou Négatives

2. Canonique ou emphatique

Les grammairiens veulent attirer l'attention sur le fait qu'on ne peut pas analyser une phrase qui n'est pas neutre.

"*Pierre est malade*" : neutre (Phrase déclarative, affirmative, canonique)

"*C'est Pierre qui est malade*" : emphatique

3. Active, passive, impersonnelle

Il pleut : déclarative, affirmative, canonique et impersonnelle

Pierre est malade : déclarative, affirmative, canonique et active

Les connecteurs

C'est une notion issue de la grammaire de texte⁶.

Ils mettent en relation des groupes de mots. Ils donnent au texte sa **cohésion**. Ce sont des sortes de balises pour le lecteur. Attention, ces connecteurs ne sont pas indispensables. Un texte peut très bien avoir de la cohésion sans connecteurs.

Ils sont classés en deux types :

Les connecteurs Logiques :

- Cause (*il a réussi parce qu'il a travaillé*)
- Conséquence (*il a tant travaillé qu'il a fini par réussir*)
- Opposition (*Tu maigris alors que je grossis* : aucune relation entre les deux faits)
- Concession (= la conséquence attendue n'est pas réalisée) : *Malgré ton travail tu n'as pas réussi* ou *tu as travaillé mais tu n'as pas réussi*
- But (*Pour réussir il faut travailler*)
- la condition (*si je veux réussir, je dois travailler*) : la subordonnée est au présent.
- l'hypothèse (*si j'avais travaillé, j'aurais réussi* : je le dis aujourd'hui que j'ai tout raté. C'est une hypothèse, c'est un monde virtuel) : le mode conditionnel est à attribuer à l'hypothèse (et non à la condition !)

⁶ Il y a 3 niveaux en grammaire : la grammaire de phrase, la grammaire de texte et la grammaire de discours (cette dernière est l'objet du collège et du lycée).

Parfois, on peut avoir un énoncé sans connecteur mais où le rapport logique est exprimé de façon **implicite**.

Les connecteurs organisationnels

On les appelle aussi organisateurs textuels, voire organisateurs (tout court)

On y trouve :

- Des connecteurs **temporels** : ① chronologie (d'abord, ensuite, enfin) ou ② rupture (soudain, tout à coup) dans une narration
- Des connecteurs **d'énumération** (premièrement, d'une part, d'autre part...). On y retrouve aussi "d'abord ensuite enfin etc." qui sont autant dans la temporalité que dans l'énumération
- Connecteurs de **gradation** : et surtout,
- Connecteurs de **reformulation** : c'est-à-dire, en d'autres termes, en somme, bref, notamment
- Organismes de **conclusion** : pour finir, en conclusion...

Entraînement "rapports logiques"

"Jean d'Ormesson évoque un auteur pour rendre la littérature accessible à tous" : rapport logique de but (le groupe prépositionnel souligné est CC but). Attention, le groupe souligné n'est pas une proposition mais bien un groupe (pour qu'il y ait proposition infinitive il faut que le V à l'infinitif ait un sujet propre)

Ex : J'entends les oiseaux chanter : Proposition infinitive. Il y en a très peu en français.

Marguerite Duras était si excessive en tout qu'on ne pouvait que l'aimer : rapport logique de conséquence exprimée par "si...que". Adverbe "si", **intensificateur**, et que, la conjonction de subordination qui marque l'entrée dans la subordonnée.

Excessive en tout : attribut du sujet

Si... qu'on ne pouvait que l'aimer : CC de Conséquence

[Si .. aimer] est (nature) Prop Sub conjonctive circonstancielle

FT a laissé de côté les commentaires pour exprimer la beauté du Sud de la Chine

CC de but. G prépositionnel à l'infinitif

Franck Sinatra a su assez jouer de son charme pour changer la musique de son époque.

CC de conséquence (à cause l'intensificateur "assez")

RS a imposé une image si forte qu'on a du mal à concevoir autrement ce personnage historique.

CC de conséquence (intensificateur si... que). P sub conjonctive circonstancielle.

Cabrel a-t-il composé la chanson Petite Marie pour que sa fille s'endorme le soir.

CC de but.

Pour que sa fille s'endorme le soir est P sub conj circonstancielle de but.

Cette chanteuse a déjà vendu de nombreux albums pourtant elle n'est pas reconnue par les médias.

- CC concession (parce qu'il s'agit d'une conséquence prévue non réalisée).
- Pourtant est un adverbe, connecteur
- [Pourtant ... médias] : Proposition indépendante, mise en relation par le connecteur "pourtant" qui exprime un rapport de concession.

En dépit de son succès populaire, ce romancier est encore mal considéré

- CC concession : [En dépit ... populaire] Groupe prépositionnel nominal.
- cf. : la virgule est obligatoire après un CC en début de phrase.
- "En dépit de" est une locution prépositive (joue le rôle d'une préposition)

Orléans est une ville active mais elle n'offre pas cette douceur de vivre qu'on trouve à Tours.

- CC opposition (pas de rapport entre les deux faits)
- [Mais...Tours] les deux propositions indépendantes sont coordonnées par la conj de coordination Mais.
- Mais est une conj de coordination, donc on ne peut pas avoir de P subordonnée après Mais

Tu réagis vite tandis que moi je préfère réfléchir

- Rapport logique d'opposition contenu dans une prop subordonnée conj circonstancielle introduite par la locution conjonctive Tandis que.

Si vous l'ouvrez, nous ne vous reverrons jamais

- Rapport de condition car tout est à l'indicatif. Présent dans la subordonnée, futur dans la principale. B se réalise automatiquement si A est réalisé. La conséquence est conditionnée par la réalisation d'un fait A.

Si vous cédez à votre curiosité, vous vous feriez un tort considérable

- Rapport d'hypothèse. C'est "virtuel" : cf. l'utilisation du conditionnel.

Nous vous conjurons donc de ne pas commettre cette faute

- Rapport de conséquence
- Donc : conj de coordination (2 prop indépendantes subordonnées)

Nous emporterions bien la clé avec nous mais ce serait faire offense à un prince tel que vous

- Rapport de concession dans le "Mais"
- Un rapport d'hypothèse est aussi exprimé implicitement avec le conditionnel

Il n'est jamais trop tôt pour tenter de se dégager des images figées

- Rapport de conséquence (tous les adverbes assez, pour... introduisent la conséquence)

- A en croire les médias il faudrait toujours être jeune, beau et en forme
- Pas de rapport logique (ni sur la suite de la phrase)

Ecrivez votre nom pour montrer votre savoir

- Pour montrer votre savoir : Groupe prépositionnel nominal CC de but

Depuis quelques temps je sens ma poitrine agitée : mon cœur palpite...

- Rapport de cause, implicite. Pour plus de légèreté, l'auteur a choisi de ne pas utiliser de connecteur

Le besoin de dire je vous aime est devenu si pressant que je le dis tout seul.

- Si... que : rapport logique de conséquence

Puisque ≠ Parce que

Puisque introduit quelque chose qui n'est pas nouveau. C'est un savoir partagé.

Alors que Parce que introduit une explication nouvelle

Substituts (cours du 16/2/07)

C'est un retraité de la marine soviétique aux yeux bleus qui voulait "connaître le monde". L'ancien chef mécanicien n'a que ses pieds pour toute richesse. Cet officier ukrainien a 71 ans. Il a parcouru près de 3200 km. Cet homme est parti de Sébastopol voilà deux mois et demi. Il aurait voulu arriver jusqu'à l'Atlantique.

Groupes nominaux et pronoms sont des **substituts ou anaphores ou reprises** (3 termes pour dire la même chose). Il y a toujours un **référent** ou **antécédent**.

On distingue les reprises nominales et les reprises pronominales → premier classement.

Reprises nominales	Reprises pronominales
Dans les reprises nominales, on a divers niveaux de précision des infos données : Dans "cet officier ukrainien" on donne des infos au lecteur, alors que dans "cet homme" on ne lui apprend rien. Cet homme est un terme générique (terme utilisé à l'école), ou un hyperonyme (terme savant).	Elles ne donnent aucune information

Stendhal, Le rouge et le noir (1830 = en plein romantisme)

Madame de Renal sortait par la porte du salon qui donnait sur le jardin, quand elle aperçut près de la porte d'entrée la figure d'un jeune paysan presque encore enfant, extrêmement pâle et qui venait de pleurer. Il était en chemise bien blanche, et avait sous le bras une veste fort propre en ratine violette.

Le teint de ce petit paysan était si blanc, ses yeux si doux, que l'esprit un peu romanesque de madame de Rênal eut d'abord l'idée que ce pouvait être une jeune fille déguisée. Elle eut pitié de cette pauvre créature arrêtée à la porte d'entrée [...].

Narration, extrait de roman.

C'est ce qu'on appelle **la scène de première rencontre**, dans un roman.

Que nous apprennent les substituts ?

Un jeune paysan presque encore enfant

Ce petit paysan : reprise, répétition.

Cette pauvre créature : reprise nominale, avec information subjective. Toutes les reprises nominales sont faites du point de vue de Madame de Rênal.

Dans un classement on pourra donc séparer :

- les **reprises nominales objectives** (① celles qui n'apportent aucune information, ou ② celles qui ajoutent des infos, mais objectives)
- **des reprises subjectives** (① qui apportent un sentiment ou ② un jugement de valeur)

Annales sur les pronoms personnels (voir texte)

1. Relever et classer les pronoms personnels dans les paroles de l'enseignante.

2. Comment distribuent-ils les rôles dans la conversation ?

Pour ce type de question il faut absolument relever tous les pronoms, autant de fois qu'ils apparaissent.

1. Relever et classer les pronoms personnels dans les paroles de l'enseignante.

Les classements possibles :

Classement syntaxique (= repose sur les fonctions)

- pronoms sujets
- pronoms compléments

Pronoms sujets	Pronoms compléments
Je (lignes 1, 10, 21, 39)	
Tu (lignes 29 39)	
On (3, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 13, 15,	La (10)
	Nous (29) COS ou COI du V
	Dire
Vous (lignes 11 et 18)	Vous (l 1) COS ou COI du verbe montrer

Attention, dans *Il y a* il ne faut pas relever le *il* ni *y*. *Il y a* est un présentatif⁷, on l'analyse tel quel.

Dans *j'y vais*, *y* est complément essentiel.
J'y pense, *y* est COI.

⁷ Comme dans *Voici* et "*C'est...que*" : c'est une unité lexicale qui s'appelle un présentatif.

Y et en ont cette particularité de ne pas varier.

A l'origine, le "en" ne pouvait faire référence qu'à ce qui n'était pas animé. Puis il a été étendu aux être animés non humains.

Des enfants, j'en ai vu passer, dans ma carrière ! peut dire un professeur.

Le y, en revanche, ne peut pas faire référence à un être animé.

Second classement

Un second classement était possible, considéré comme un signe d'excellence, c'était le classement selon l'emploi en **termes de référence**.

Les pronoms ont trois emplois selon leur référence (dans le texte ou à l'extérieur du texte). Certains pronoms sont des pronoms que l'on va appeler :

- **déictiques** (leur référence est dans la situation d'énonciation, mais extratextuel. Avec le texte seul, hors contexte, on ne peut pas savoir à qui il fait référence). Les pronoms déictiques renvoient aux personnes qui sont en train de parler dans le texte, qui sont présentes dans l'échange du texte.

Je vais vous montrer... (car avec l'énoncé seul, on ne peut pas savoir à qui "je" fait référence)

Julie, qu'est-ce que tu veux dire.

Là on ne tient pas compte du "Julie" (c'est une apostrophe, dont on ne tient jamais compte). On ne considère pas qu'elle soit une référence textuelle car elle est dans la situation.

Globalement, *Je* et *Tu* sont toujours déictiques. Ils renvoient directement à un partenaire de l'échange, le référent de ce *je* c'est celui qui est en train de parler.

- ou **anaphoriques** (= il porte en lui quelque chose d'autre : on trouve dans l'énoncé la référence du pronom). On peut aussi parler de **substitut anaphorique**.

On parle de chaîne anaphorique quand on parle de tous les substituts de la référence. C'est l'exercice que l'on peut faire au Cycle III quand on demande aux élèves de relever tous les éléments qui représentent un même personnage.

Exemple :

*"Un loup entra dans la bergerie. Il aperçut un petit mouton qui pleurait dans un coin sombre. Il décida de ...
Ce méchant animal..."*

Un loup = la référence

Tous les éléments soulignés sont des substituts, ou anaphores. Parmi eux, deux sont des pronoms anaphoriques et l'un est un groupe nominal anaphorique.

- ou **cataphoriques** (= la référence des substituts sont après les substituts. C'est un effet littéraire, ce n'est pas l'emploi ordinaire de la langue)

Exemple :

Il frappa à la porte. Il entra. C'était un loup.

Les pronoms déictiques	Les pronoms anaphoriques
Je	La (référent = image)
Tu	
Nous	
Vous	
On	

2. Comment distribuent-ils les rôles dans la conversation ?

Je désigne l'émetteur du discours, l'énonciateur.

Nous désigne la communauté classe + l'énonciatrice

Vous désigne les destinataires des paroles (on parle plutôt de destinataire que de récepteur). Le *Vous* désigne bien la communauté, le collectif.

Tu désigne un destinataire particulier. Il isole dans le collectif un individu, un partenaire d'échange [il peut y avoir des emplois particuliers du *tu* qui aurait une valeur de "vous" mais ce n'est pas le cas ici]

On selon les cas est l'équivalent de :

- *vous (on regarde seulement = vous regardez seulement)*. C'est le cas ici dans les lignes 1 à 9. *On* désigne donc dans ce cas l'ensemble des destinataires.
- Le vrai *on* des vérités générales, du "tout le monde"
- Combien de personnes voit-on sur cette image = vous ou nous (voyons-nous ou voyez-vous)

Annales : "Si je ne voudrais pas"

"si je ne voudrais pas lire", commentez la forme employée par l'élève.

Dans cette phrase hypothétique (à l'irréel) de l'élève, le verbe de la **subordonnée circonstancielle d'hypothèse** doit, en français se conjuguer à l'imparfait de l'indicatif.

Dans le système hypothétique où le verbe de la principale est au conditionnel, l'élève établit une **concordance modale** erronée entre les deux propositions.

Cette erreur est courante chez les enfants. Elle l'est même de plus en plus aujourd'hui dans le parler populaire.

"que feraige si vous ne voulez pas que l'ont la regarde cette télévision ?" : quelles réussites d'expression ce texte présente-t-il ?

L'élève est révoltée devant l'absurdité de l'hypothèse émise et sa révolte est encore plus nette quand on lit le texte à haute voix, comme le dit *tel auteur du texte* 2⁸.

- Le queferaige donne une **tonalité soutenue** au propos par **l'inversion** du pronom **sujet** et du **verbe** et par l'emploi de l'interrogatif "que" (plus soutenu et plus vif que "qu'est-ce que je ferais ?")
- La dernière phrase retrace avec vigueur la parole indignée : marques du discours oral adressées à ce "**vous**" qui renvoie sans doute aux parents nommés dans la consigne mais aussi à tous les adultes saisis globalement dans une opposition je/vous
- La tournure emphatique avec utilisation du pronom "la" (**pronominalisation**) puis du déterminant démonstratif "cette" est la marque de l'insistance orale. Le démonstratif est ici extrêmement expressif : on l'accompagnerait volontiers à l'oral d'un renforcement familier à nuance péjorative.

Correction des exercices

Exercice 1 :

1. fatigué : Attribut du Sujet Homme. Lourde : attribut du sujet démarche
2. Blanche : attribut du sujet vagues
3. intéressantes : attribut du COD propositions
4. sérieux : attribut du sujet Tu
5. blanc : épithète, qualifie raisin
6. grande : épithète, qualifie maison
7. sincère : attribut du COD Le
8. beau : attribut du sujet L
9. e Vase, cher : attribut du COD Le

⁸ ici la correction cite le texte de la synthèse, ce qui est une pratique très appréciée par les correcteurs

Lexique, vocabulaire

Au concours, on peut avoir une question du type « quel est le sens de tel mot » (sens dénotés, connotés ou métaphoriques)

Sémantique lexicale

La **sémantique lexicale**, c'est l'étude du sens des mots et les relations de sens que les mots entretiennent entre eux.

Alors que la **morphologie lexicale**, c'est l'étude de la structure des mots, le rapport que les mots entretiennent avec les affixes. On s'intéresse aussi aux familles de mots.

Evolution diachronique

Tout d'abord, les mots évoluent du point de vue diachronique (dans le temps). On ne parle de variation diachronique que pour les mots qui ont un sens ancien et un sens actuel.

Sens diatopique

Ce sont des mots qui n'ont pas le même sens selon l'espace.

Exemple : dans le jura, on dit « un linge » au lieu de « serviette »

Variations liées au registre

Il y a des mots qui appartiennent à des situations de communication particulières, ou à des types de textes, à des groupes sociaux, ou à un jugement moral ou esthétique.

Ex : il faut « raison garder » (dans un débat politique)

Dénotation / connotation

Dans un dictionnaire unilingue, on trouve le signifié des mots.

Rappel : un mot a un signifiant et un signifié.

Le signifiant, c'est la manière dont il s'écrit (signifiant graphique) et la manière dont on l'entend (signifiant phonique).

Le signifié, c'est son sens.

La dénotation, c'est le contenu immédiat d'un mot. C'est la définition la plus simple du dictionnaire.

La connotation c'est un système de sens seconds greffés sur le système de sens premier.

L'ensemble des sens d'un mot, c'est le **champ sémantique** du mot (selon le contexte, la construction...)

Relations sémantiques

Ce sont des relations hiérarchiques entre les mots.
On parle **d'hyponymes** ou **d'hyperonymes**.

Ex : Fleur est un Hyperonyme de tulipe, rose... Au contraire, Tulipe est un hyponyme de fleur.

Au cycle I, c'est intéressant de montrer aux élèves que les mots ont des relations hiérarchiques entre eux (emboîtement etc.)

La synonymie

Déf : signifiant différent mais signifié proche.

Dans les langues romanes, il n'y a jamais de synonymie absolue (on parle de quasi-synonymie)

Les restrictions d'emploi apparaissent notamment sur le plan syntaxique. Au concours, on peut demander de relever deux ou trois exemples de synonymes et de montrer qu'ils ne sont pas parfaits. Il faut alors montrer dans quels cas les mots ne sont pas substituables.

*Ex : sommet et cime.
Au sens figuré, on dira « il est arrivé au sommet de sa gloire » alors qu'on ne dira pas « il est arrivé à la cime de sa gloire » => sommet et cime ne sont donc pas parfaitement synonymes.*

L'antonymie (mots de sens contraire)

*Ex : Clair peut être opposé à :
foncé (contexte de couleur)
obscur (contexte de lumière, ou d'idée)
trouble (contexte de l'eau)*

Donc un mot a plusieurs antonymes quand il est lui-même polysémique.

Il existe 3 types d'antonymes (classement utile au concours si on demande de relever ou citer des antonymes et de les classer, bien sûr) :

1) les antonymes **contradictaires** (on dit aussi « complémentaires »)

Ex : vivant/mort, ouvert/fermé : quand on nie l'un, cela entraîne l'assertion de l'autre

2) Antonymes **gradables** : dans ce cas l'opposition n'est pas absolue, il peut y avoir des intermédiaires, des degrés :

Ex : grand/petit, bon/mauvais, large / étroit

3) Antonymes **converses** ou **réiproques**

Ex : posséder / appartenir, professeur / élève, mari/femme

La polysémie

= Pour un signifiant donné, il existe plusieurs acceptions, plusieurs sens dénotés

La polysémie provient du principe d'économie de la langue, qui limite le nombre de mots et nous pousse à réutiliser des mots déjà existants. Ces mots posent problème aux auteurs de dictionnaires : une entrée ou n entrées ?

Ex : Canard = animal, sucre trempé, fausse note, journal

Il y a des mots largement polysémiques, comme « faire » ou « homme »

Monosémie

Dans le vocabulaire des sciences, les mots sont monosémiques. Ex : foyer en optique, ne veut dire qu'une seule chose.

Homonymie

Il s'agit de plusieurs mots qui ont la même prononciation mais des signifiés différents.

Il y en a deux types : les homographes (car : transport ou conjonction) et les hétérographes (temps / tant / taon)

Remarque sur le **logogramme** : chez N. Catach (cf. La typologie des erreurs de Nina Catach, page 54) cela désigne le fait que l'on compense l'homonymie par des variations graphiques pour les distinguer.

Paronymes

On utilise parfois ce mot pour désigner des presque-homonymes, comme éminent et imminent.

Morphologie lexicale

**Composition (=
préfixe + mot ou
mot + mot)**

Un mot composé est un mot formé de deux autres mots, comme poisson-chat, automobile

ou

composé d'un préfixe et d'un autre mot : omnivore, misogynie

Les deux parties du mot s'appellent des « formants »

Dérivation (mot + suffixe)

On parle de dérivation quand on forme un mot nouveau à partir d'un mot préexistant en modifiant

- 1) la forme et
- 2) le sens et/ou
- 3) la catégorie grammaticale

Pour former des mots par dérivation, on ajoute des suffixes⁹, ie des éléments non autonomes joints au mot primitif.

Ex : massif

Mass- : base, ou radical

-if : suffixe

Il existe 3 types de dérivation

1. la dérivation propre

= ajout à la base d'un affixe à droite (donc d'un suffixe)

Ex : honte => honteux

2. la dérivation impropre (ou conversion)

= changement de catégorie sans changement de forme

Ex : J'ai vu une personne => je n'ai vu personne

3. la dérivation régressive

= suppression d'un suffixe

Ex : Violette (fleur) qui devient l'adjectif violet

Parasynthèse

On parle de parasynthèse quand on associe composition + dérivation

Ex : En-laid-ir

Il faut qu'on ait besoin des deux, préfixe et suffixe pour faire le mot, pour que cela s'appelle « parasynthèse ». Ici les mots « enlaid » et « laidir » n'existent pas.

Familles de mots

A partir d'un morphème ou radical commun on essaye de constituer tous les mots possibles : ambul => ambulance, déambuler, déambulatoire...

Champ lexical

C'est l'ensemble des mots autour d'une notion.

⁹ Le plus souvent, sauf « dérivation impropre », cf. plus bas

Questions de concours

La question peut être introduite par une question du type "commentez l'emploi du mot..."

Dans ce cas :

- Toujours commencer par définir le mot
- Il peut être négatif, péjoratif
- Il peut être employé dans un sens ironique
- Il peut appartenir au registre ("registre" ou "niveau de langage") familier ou au contraire soutenu
- Un adjectif associé peut être "intensificateur" (une belle pagaille)
- Le sens familier peut affaiblir le mot (ex : la panique)

L'emploi d'un mot dans un manuel peut avoir pour but :

- D'élargir le vocabulaire, le champ lexical des élèves
- D'utiliser les phonèmes vedettes d'une leçon (ou les graphèmes "pièges" dans lesquels on voit une lettre qui peut tromper)

Classer les suffixes

On pourra montrer que certains suffixes font changer le mot de classe grammaticale, et d'autres pas.

Il faudra s'attacher à montrer que les affixes sont spécialisés. Par exemple, -ment permet de créer des adverbes à partir d'adjectifs.

Auditeur :

Audit : Radical ou base. "Ecouter", du latin *audire*. Dans la même famille que Audition, audible.

Suffixe -eur : suffixe qui permet de former un nom qui fait l'agent, "celui qui fait l'action" (le nageur fait l'action de nager)

Suffixe en -oire : à l'origine, il permet de former un nom de lieu où se déroule l'action (Baignoire, patinoire). Dans un deuxième temps, -oire a permis de désigner un groupe d'agents se réunissant dans le lieu. Ex Laboratoire c'est à la foire le lieu et le groupe de gens)

Quelques figures de style à connaître :

- Dire le contraire de ce qu'on pense, c'est faire une **anti-phrase** ("c'est du joli !"), le plus souvent dans un but ironique.
- Une **hyperbole**, c'est une exagération ("ce sac pèse une tonne")
-

Partie III : l'analyse didactique

Conseils généraux

1. Ce n'est pas une épreuve de dissertation : aller à la ligne, mettre des tirets ... cela simplifiera le travail de l'examineur. On peut très bien présenter une réponse sous forme de tableau, par exemple.
2. En revanche il faut **rédigier tout** (on met des tirets, mais derrière le tiret, il y a une phrase complète)
3. Si on demande les intérêts et inconvénients d'une méthode, bien séparer intérêts et inconvénients. Si on demande de critiquer une méthode ou une démarche, commencer par les points positifs, puis les négatifs.
4. ... Mais si on ne parle pas de critique, il ne faut pas en faire ! Dans ce cas, rester dans le factuel.
5. Si on demande de commenter quelque chose, il faut commencer souvent par un "**état des lieux**" (commencer par des évidences).

Exemple, à une question du type "est-il aisé de classer... etc.", avant de répondre si oui ou non c'est aisé, on commence par dire comment il faut classer, puis par dire comment l'élève peut s'y prendre, pour conclure enfin seulement sur aisé/pas aisé.

6. A la question : "quels sont les objectifs..." on peut répondre par "cette séance vise **plusieurs objectifs en interaction**"...
7. Très important : **il y a TOUJOURS un lien fort entre les textes de la synthèse et la partie III**, il faut montrer qu'on a vu ces liens et **citer les textes de la synthèse** (++)

Le cycle I : du langage oral au langage écrit

On constate une grande hétérogénéité des enfants qui entrent à l'école maternelle.

Certaines familles donnent aux enfants des postures, des attitudes « à succès ». C'est ce que Bourdieu a appelé « l'héritage ».

La TPS est très menacée, remise en cause par certains.
La GS appartient à deux cycles.

Remarque : On parle, par "entrée dans l'écrit", à la fois de lecture et d'écriture. Il existe une interaction importante entre les deux phases.

Objectif 1 : Parler

C'est tout ce qui tourne autour de la communication.

- Respect des règles : tour de parole, politesse, lever le doigt
- Ecoute, compétences attentionnelles, apprendre à communiquer c'est ancrer son intervention dans ce qui vient d'être dit
- Prendre le risque de la prise de parole

Objectif 2 : Dire

C'est être entendu : gérer le volume sonore.

Dire, c'est aussi (gros enjeu du cycle I), passer du langage en situation au langage d'évocation.

Le langage en situation

C'est un ensemble de paroles qui sont ancrées ici et maintenant, dans le présent. C'est un langage où tous les mots employés renvoient à une connivence, à une présence de celui à qui on s'adresse. **L'énonciation est restreinte.** C'est une communication peu élaborée qui demande peu de compétences langagières.

Le langage d'évocation

Il est coupé de la situation présente. Il donc faut faire en sorte que les auditeurs comprennent ce qui se passe. **L'énonciation est nécessairement plus élaborée.**

Rôle du maître au cycle I : aider les élèves à d'approprier le langage d'évocation. Il peut faire « le haut parleur » et répéter ce que dit l'élève en utilisant du français plus élaboré.

Objectif 3 : prendre conscience des réalités sonores de la langue

Pour apprendre à lire, il faut prendre conscience qu'il existe des phonèmes, il faut écouter résonner la langue.

Articuler, prononcer

L'exemplarité de l'enseignant est essentielle. Il faut veiller à prononcer toutes les lettres. Attention à gommer les particularités locales, quand elles peuvent gêner l'entrée dans l'écrit.

⇒ Comptines, poèmes, lecture à haute voix des albums, des contes

Syllaber

Frapper les syllabes, pour montrer qu'il y a des mots plus longs que d'autres, que les mots peuvent se découper.

Remarque : l'importance des syllabes a été rappelée dans la circulaire « apprendre à lire » de Mars 2006.

Conscience Phonologique

Faire prendre conscience aux élèves que la syllabe peut être découpée en unités plus petites : les lettres.

Objectif : qu'en GS, les élèves aient compris que des petites unités composent les mots, qu'elles peuvent bouger, que ce sont toujours les 26 mêmes.

Activité : dire des mots aux élèves et leur demander de manifester quand ils ont entendu tel ou tel phonème.

Analyse en attaque et rime

1^{er} temps : CAR = C + AR

C : attaque, AR : rime

2^{ème} temps : dans AR, il y a A + R

C'est ce qu'on appelle l'analyse en attaque et rime

Objectif 4 : le sujet culturel

Une première culture littéraire est donnée en classe, à l'école, par la lecture à haute voix du maître :

- De contes illustrés
- D'albums avec des illustrations que l'on montre

Attention à bien différencier « lire » et « raconter »

« Lire » c'est avoir un support écrit et ne pas changer une virgule, même un mot compliqué. On dit toujours les mêmes mots, au même moment, de la même manière (si possible).

Bien sûr, on peut annoncer que l'on va raconter une histoire.

Dans les deux cas, on doit lire ou raconter plusieurs **fois la même histoire** (on parle de contage) pour faire découvrir aux élèves la fonction mémoire de l'écrit en réalisant que ce qu'on raconte change (on en oublie, on étouffe...) alors que l'écrit est pérenne et n'appartient pas à celui qui lit.

La mise en réseau

C'est un dispositif pédagogique qui met en relation des albums par des thèmes (période de l'année, valeur humaine...) ou des personnages principaux (sorcières, ours, loups) => les élèves vont petit à petit se rendre compte des différences et des ressemblances.

Parenthèse : le « récit de randonnée » est un type de récit où le héros rencontre successivement différents personnages, avec une structure répétitive et une petite chute.

Catherine Tauveron propose une typologie des réseaux qu'il est possible de développer :

Des réseaux pour rencontrer une culture commune

Autour d'un genre littéraire, autour d'un symbole, autour des mythes et légendes, autour de personnages types

Des réseaux pour identifier des particularités

- Particularité d'un auteur
- Particularité d'une reformulation : on regroupe autour d'un texte-source ses variantes ou reformulations pour mettre en lumière des procédés ironiques, des clins d'œil au texte source, ou simplement montrer qu'un texte peut être réécrit
- Particularité de certains procédés d'écriture (randonnée etc.)

Il existe différentes façons d'aborder les textes du « réseau » : par « résolution de problème » en démarrant par un texte difficile, une

progression classique (du plus simple au plus difficile), une progression aléatoire...

Objectif 5 : Apprendre à comprendre

C'est le début de la construction du sens. L'objectif est de commencer à conduire les élèves vers l'implicite d'une illustration et du texte. Le maître reformule et fait reformuler ce que l'album dit et ce qu'il ne dit pas explicitement.

Dans le cas d'albums un peu long, on fait de la « lecture par épisode » appelée « lecture-feuilleton ». C'est l'occasion de faire du rappel de récit (autre nom de la reformulation)

Objectif 6 : comprendre les fonctions de l'écrit

Il s'agit de sensibiliser les élèves aux différentes fonctions de l'écrit :

- La fonction mémoire (pérennité)
- La fonction communication (écrire à quelqu'un qui n'est pas là)
- La fonction support, aide à la réalisation (recette...)

Le message à transmettre aux élèves, c'est « l'écrit, ça vaut le coup », c'est important pour soi d'apprendre à lire et à écrire. Pas pour faire plaisir à maman ou à la maîtresse. Insister lourdement, saisir chaque occasion de le rappeler...

Objectif 7 : produire de l'écrit

Activités graphiques

Toutes les activités graphiques permettent de passer du stade du gribouillage à la maîtrise des tracés. On part du graphisme pour arriver au tracé en lettres cursives

Double connaissance des lettres

Écriture scripte = imitation de l'écriture d'imprimerie. A l'école, on dit aussi « détachée »
Écriture cursive (ou attachée)

Les élèves doivent savoir nommer, reconnaître et tracer chaque lettre, en cursive et en script, majuscule et minuscules.

Écriture de mots, voire de phrases

Dès la MS, mais surtout en GS, on va encourager les élèves à chercher eux-mêmes comment ils écriraient des mots : c'est **l'écriture tâtonnée**.

L'élève a le droit, et est encouragé à utiliser tout support.

Dictée à l'adulte

Il s'agit d'écrire des phrases ou des textes. L'enseignant doit « résister » à un français trop approximatif, et négocier chaque phrase pour viser un texte aussi riche et construit que possible.

Comment réagir ...?

... quand un élève utilise un mot inapproprié ?

« Elles sont où mes pompes ? »

Ne pas dénigrer ni mépriser ! Ne pas dire "ce n'est pas du français ! qu'est-ce que j'ai entendu ? on ne parle pas comme ça ! "

Mais dire, plutôt « à l'école, on dit "*chaussures*" et on ne dit rien d'autre. Je ne veux rien entendre d'autre »

On peut en jouer, s'amuser à dire tous les autres mots qu'on connaît et qu'on peut peut-être utiliser à la maison si ce sont des mots de la famille « godasse » etc.

Le rôle du maître

Cadrage

Le cadrage, c'est le début de la séance, là où le maître donne précisément la consigne. Le maître a une position dominante : il fait respecter la consigne et donne des conseils pour réussir.

La régulation

Le maître organise les tours de parole, gère le volume sonore, l'écoute. Il doit **reformuler** régulièrement, pour donner un retour aux élèves, reformuler les formulations incorrectes (notion de **feed-back**, de **Bruner**)

L'étayage

C'est venir en aide à l'élève, quel qu'il soit. C'est un guidage. Idéalement, il doit être juste assez fort pour permettre aux élèves de réussir.

Dans une séance de langage en maternelle, le maître doit encourager les élèves à parler entre eux, essayer de susciter des interactions entre les élèves.

Synthèse sur le langage à l'école maternelle

- Les adultes doivent parler aux enfants et la famille a autant d'importance que l'école. En famille, l'enfant ne parle pas toujours correctement mais tout le monde le comprend.
- Bain de langage = construction de la compétence langagière en famille
- Pour parler, il faut passer du connu à l'inconnu. Petit à petit, l'enfant va apprendre les différents paramètres de la communication.
- La communication est une façon de s'intégrer aux échanges dans un groupe
- Le perfectionnement langagier ne peut pas être laissé au hasard
- Il y a des inégalités entre les enfants quand ils arrivent à l'école. Ils ont développé des compétences qui ont été structurées par le milieu et au contraire d'autres sont très en retrait.
- Les enfants ont, en arrivant à l'école, un appétit de communication
- "L'homme est un animal qui joue" et le langage fait partie des jeux. On s'amuse aussi à parler et à faire semblant de parler
- Le langage au cœur des apprentissages à l'école maternelle pour lutter **contre les inégalités**.

Question didactique sur "jeu et création d'histoires"

Question 1

Si on demande "dans l'activité proposée les élèves peuvent-ils atteindre les objectifs" il faut faire une réponse nuancée :

- Dans quelle mesure les enfants peuvent atteindre
- Dans quelle mesure il est difficile de les atteindre

Objectif principal c'est **l'appropriation du déclencheur** par les enfants. Les autres objectifs annoncés concourent eux aussi à l'appropriation.

Les séances sont organisées pour s'enchaîner.

L'objectif de la séquence, c'est arriver à **produire¹⁰ un récit**. Pour arriver à produire un récit, il y a plusieurs étapes.

¹⁰ Produire un récit, c'est le terme à employer

Ici on est dans la séance 1, et l'objectif est de **découvrir le matériel**. Le maître va donc faire tout un dispositif pour que les enfants manipulent, regardent. Il s'agit de conduire les enfants à se fabriquer un outil collectif. Il s'agit bien d'une appropriation physique : toucher les cartes, se les passer, les regarder... Il s'agit de familiariser les élèves avec un support nouveau pour en faire un outil utilisable par chacun. Il s'agit d'une étape minutieuse d'exploration de 30 cartes (c'est beaucoup pour des maternelles !)

Cet objectif premier et principal peut être atteint dans l'activité proposée qui est de nommer et décrire.

Pour ce qui concerne les objectifs trier et classer, les activités proposées semblent insuffisantes pour l'atteindre. L'activité de tri, de classement repose sur un travail d'analogie qui nécessite du temps. Trier et classer sont donc encore une fois des activités pour s'approprier le déclencheur plutôt qu'un objectif comme il est annoncé.

Question 2

La consigne ne permet pas d'aboutir à la production d'une histoire. On peut penser au contraire il s'agit pour chaque enfant de s'approprier soit un personnage, soit une action, soit un objet. La consigne confond deux activités discursives différentes : la description et la narration.

La consigne n'a donc pas du tout de rapport avec l'activité.

Elle reprend au contraire ce qu'on a déjà vu en séance n°1.

Les concepteurs de cette fiche semblent confondre le schéma narratif avec le **schéma actantiel**¹¹ (où il s'agit d'identifier le rôle, les personnages... : héros, adjuvants, opposants...)

Concernant le déroulement de l'activité, les élèves auront des difficultés à questionner le joueur, à la critiquer, au moment où celui-ci s'efforce de décrire la carte qu'il a dans les mains. Le joueur n'est pas en situation de dictée à l'adulte quand il se trouve pris dans un énoncé sans consistance sur un support isolé.

Dans ce type de question il faut reprendre point par point : la consigne n°1, la consigne n°2 ("attention j'écris ce que tu dis" : terrorisant), le déroulement.

Une bonne consigne de dictée à l'adulte c'est "nous allons ensemble écrire une histoire", je te relirai, tu me diras si ça va"... c'est une négociation. L'écrit n'est justement pas une transcription de l'oral. L'écrit est une restructuration totale de l'oral.

Les élèves risquent de s'impatienter, parce que c'est long !

Question 3

Ici on attendait des choses très simples :

On ne peut valider une démarche qui donne à croire qu'une histoire peut naître de la juxtaposition ou la coordination des 4 histoires, fondées chacune sur un personnage, un objet, une action ou un lieu.

On ne peut pas valider l'idée qu'il serait possible de relier des morceaux de récit sans avoir au préalable un plan d'ensemble, un projet d'ensemble. Il faudrait que les élèves dès le départ soient davantage en interaction avec leurs cartes.

¹¹ Système de Graimas : dans toutes les histoires on a un schéma de "quête" avec un sujet, des opposants qui s'y opposent, les adjuvants aident le héros, le destinataire fournit "l'objet" de la quête et le destinataire le reçoit. L'objet n'est pas forcément matériel.

Ce fonctionnement introduit de mauvaises idées, il laisse croire qu'on pourrait raconter n'importe quoi dans n'importe quel ordre et que l'on peut construire un récit.

Comment les enfants pourraient-ils comprendre l'organisation d'une histoire sans que l'enseignant prenne en charge la structuration de cette histoire ?

Le travail de création d'une histoire cohérente à partir des 4 productions affichées paraît impossible ou du moins très artificiel en revanche il est intéressant de montrer aux élèves qu'une histoire ne se produit pas en une fois, et qu'on a besoin de brouillons, de reprises, de corrections.

Question 4

Les variantes et prolongement proposent à l'enseignant une sorte de **progression** ou programmation à conduire avec des enfants de PS, MS et GS, dans un domaine précis, celui du **récit** dont les documents de synthèse ont souligné l'importance. Il n'est pas fait mention de manière explicite à la construction du sujet culturel mais on peut considérer que ce souci est déjà là en 1996 avant les programmes 2002.

La PS est le lieu privilégié des premières relations au conte et au récit. Les lectures à haute voix permettent les premiers repérages des personnages et des lieux.

(...)

Il fallait voir qu'il y a une progression :

Petite section, on écoute le maître qui fait repérer les lieux et les personnages. Les illustrations... On mémorise l'histoire qui vont nous permettre de produire un morceau de l'histoire.

En MS : éléments du schéma narratif + contes traditionnels

En GS : on met ensemble tout ce qu'on a appris en PS et MS.

Cette séquence ne peut fonctionner que s'il y a eu une progression depuis plusieurs années.

Sujet corrigé sur une transcription d'oral

Objectifs

Domaine dominant : entrée dans l'oral

- Découvrir un type d'écrit particulier : la présentation de soi
- Il s'agit de transformer un énoncé oral ancré dans la situation de communication en énoncé coupé de cette situation. Les élèves sont amenés à prendre de la distance par rapport au connu pour que l'énoncé soit compréhensible par quelqu'un qui n'est pas là. Les élèves sont obligés de faire un effort de **décentration**.
- Mettre en mots écrits → des énoncés phrases

Au départ l'enseignante enrôle tout le monde dans la tâche. Elle fournit un cadre. Cet enrôlement est collectif puis ensuite individuel et elle passe toujours de l'individuel au collectif pour que tout le monde se sente concerné dans la tâche.

- Grand rôle de reformulation. Elle maintient l'attention, elle guide, elle maintient l'ordre avec bienveillance mais fermeté.

- Elle accepte en partie les questions.
- Bonne segmentation de l'écrit "je... me... lave" puis plus tard, elle écrit 5 en lettres : c...i...n...q
- Évaluations positives
- N'accepte pas d'écrire tout
- Très bonne régulation des deux éléments "hyperactifs"

L'entrée dans l'écrit en école maternelle

Les programmes

Remarque : On parle, par "entrée dans l'écrit", à la fois de lecture et d'écriture. Il existe une interaction importante entre les deux phases.

L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont parfaitement complémentaires. L'un et l'autre sont en permanence menés de pair et se renforcent mutuellement. Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire (QAOEE p64)

Texte 1 : extrait des nouveaux programmes 2002

A l'école maternelle, l'un des objectifs est la découverte du fonctionnement des codes de l'écrit.

3 étapes :

① L'élève découvre que l'écrit n'est pas "idéogrammique". Les mots ne sont pas une représentation comme un dessin. Cf. exemple des mots *locomotive* et *train*. Il découvre qu'il n'y a pas de relation entre la longueur du mot et la réalité physique de ce qui est désigné.

Moyen : supports du type imagiers avec le mot, l'image

② L'élève repère les mots dans les phrases. Il faut que l'élève comprenne qu'une phrase c'est plusieurs mots.

Moyen : montrer aux élèves que dans une phrase il y a des unités séparées par des blancs : les mots.

③ L'élève repère la relation graphème-phonème

Moyen : ateliers d'écriture qui permettent d'identifier les lettres dans les mots. Travail sur les prénoms, sur les jours de la semaine → sur du "matériau" proche du vécu des élèves. A partir de ce matériel graphique, on montre qu'on utilise des morceaux de ces mots dans d'autres mots. Les élèves ont vite des moyens pour avancer dans la production d'énoncé.

Texte 2 : Entrer dans l'écrit (2000) de Jacques Fijalkow

Question : faut-il enseigner l'écriture avant ou après l'écriture ?

Traditionnellement on enseignait d'abord la lecture avant l'écriture (ce n'est plus vrai avec les programmes 2002).

3 avantages, selon l'auteur, à rendre simultanés un préapprentissage de l'écriture et un préapprentissage de la lecture :

① L'acte d'écriture permet de rendre l'élève "producteur" plutôt que récepteur.

Remarque : on a historiquement pensé que de lire beaucoup allait aider les élèves à avoir une bonne orthographe. C'est une idée reçue erronée. En revanche, plus on écrit, moins on fera d'erreurs d'orthographe.

② On ne comprend la nature de l'écrit que quand on est en situation de production, avec son exigence de structure etc.

③ Relation graphème-phonème : l'élève réfléchit à comment il va écrire tel son, c'est plus formateur que le décodage.

Donc l'auteur plaide une maternelle forte, exigeante où on fait beaucoup d'écrit.

Texte 3 : Lire, écrire, produire des textes Anne-Marie Chartier

Écrire, c'est deux grandes difficultés : l'encodage, et l'invention textuelle.

On peut isoler la difficulté d'invention textuelle grâce à la dictée à l'adulte : on part de l'oral et on essaie d'imaginer ce que ça pourrait être si on l'écrivait.

L'élève rentre ainsi dans un autre code, dans l'écrit, avec ses règles et ses difficultés.

Objectifs : travailler les spécificités du texte écrit →

- Il est communicable à des tiers qui ne sont pas présents
- Il est structuré
- Il a un enchaînement efficace, syntaxiquement correct.

Il faut que l'élève réalise qu'un écrit se travaille, se réorganise, se construit, se complexifie, s'amende (alors que les enfants croient souvent *qu'un texte devrait couler de source dans sa forme définitive*)

En revanche, en dehors des situations de dictée à l'adulte, quand l'élève écrit lui-même, encode seul, on n'aura pas le même niveau d'exigence (notamment en quantité) Cela n'a rien à voir. Il faudra mettre à sa disposition énormément d'outils.

Texte 4 : les chemins de l'appropriation de l'écrit (1997)

Plusieurs phases :

① l'élève doit comprendre que l'écrit est une trace, mais une trace différente du dessin. Il faut prouver physiquement, lentement par beaucoup d'activités que l'écrit n'a rien à voir avec le dessin.

Moyens : verbalisation ("je fais un dessin" ou "j'écris"), passe du dessin figuratif (escargot...) à des formes de plus en plus abstraites, des pseudo-lettres.

Ex d'activités : on fait sauter un enfant à pieds joint et on demande aux élèves de représenter le saut de Julie. On représente un mouvement.

Et puis un jour on va utiliser ce dessin pour faire un m en cursives : partir du dessin pour arriver petit à petit à la lettre.

② l'écrit doit être distingué de la chaîne sonore (qui lui paraît ininterrompue).

- L'élève fait la distinction entre une phrase et un mot. Il va être sensibilisé aux blancs entre les mots.
- Travail sur la décomposition du mot en syllabe : frapper de syllabes, import d'une syllabe d'un mot connu dans un autre mot. Un mot long prend généralement plus de place qu'un mot court, sur la feuille.

Apprendre à lire

Les programmes

Au Cycle II, si l'on souhaite le développement des stratégies de compréhension des textes longs et complexes, c'est prioritairement sur des textes dits à haute voix par l'enseignant qu'elles doivent être exercées (QAOEE p 67)

Une leçon de lecture commence presque toujours par l'exploration d'une image (qui n'est pas, contrairement à ce que l'on pense souvent, immédiatement décodable par l'enfant) (QAOEE p 67)

L'appui sur un manuel scolaire de qualité se révèle un gage de succès important (...) toutefois ce manuel ne peut en aucun cas être le seul livre rencontré par les élèves. La fréquentation parallèle de la littérature de jeunesse, facilitée par la lecture à haute voix des enseignants, est tout aussi nécessaire et demeure le seul moyen de travailler la compréhension des textes complexes. (QAOEE p 70)

C'est par l'écriture, plus encore que par la lecture, que les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes sont mises en mémoire (écriture de syllabes sous dictée...) (QAOEE p 74)

Au début du CP un entraînement systématique à la relation entre graphème et phonème doit être assuré ((QAOEE p 84)

Extraits de "Lire au CP" (document d'accompagnement)

En fin de CP, l'élève doit être capable de :

Compréhension

- Comprendre un texte lu par le maître
- Lire seul et comprendre une consigne, un texte dont le maître a déjà parlé
- Juger de la cohérence d'un texte court (restaurer les incohérences...)

Identifier des mots

- Déchiffrer des mots réguliers inconnus (mots un peu longs : 3 syllabes, avec graphèmes complexes ien, gn, ill...)
- Identifier immédiatement les mots outils les plus fréquents, les mots usuels des activités de la classe

Lire à haute voix

- Lire un court texte connu en articulant correctement et avec une intonation appropriée

- Lire le texte d'une consigne, d'un problème
- Tenir sa place dans une lecture dialoguée

Écrire produire des textes

- Copier sans erreur et mot par mot un court texte dans une écriture cursive lisible
- Orthographier correctement les mots outils les plus fréquents
- Les mots usuels des activités de la classe
- Une ou deux phrases simples choisies dans un texte de lecture ou étudiées collectivement

4 composantes de l'apprentissage de la lecture

4 composantes conjointes et simultanées :

① Apprendre à **décoder** (ou déchiffrer, ou encore « apprendre la combinatoire »)

On apprend donc les **correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes** (c'est-à-dire entre les sons et les lettres)

Préalable :

- Avoir compris le système alphabétique (compris qu'il existe des lettres)

Pendant longtemps, la tradition a voulu que le décodage soit l'essentiel de l'acte de lire.

② Apprendre à **comprendre**

- C'est-à-dire recourir au contexte linguistique, explorer-questionner le texte, notamment, pour comprendre un texte.
- Comprendre la syntaxe de la phrase et la cohérence d'un texte

Pour cela :

- Lire aux élèves
- Les élèves commencent à lire eux-mêmes des phrases simples ou des textes très courts

③ Dimension **culturelle**

D'où l'importance de proposer beaucoup de lectures entendues.

④ Apprendre à **écrire**

Les méthodes

Dès la GS, grâce aux comptines, notamment, on fait repérer aux élèves les phonèmes (**discrimination auditive**) :

"à la fin de leur scolarité de maternelle, il faut que les élèves aient pris conscience que les lettres qui composent les mots écrits codent ou non des éléments constitutifs des mots oraux (les phonèmes) et que les mêmes lettres peuvent être utilisées pour écrire des mots de signification très différente. Il ne s'agit donc pas d'une connaissance des correspondances graphophonologiques mais de la compréhension d'un type particulier de relation entre l'écrit et l'oral."

L'objectif est que les élèves comprennent intellectuellement qu'il existe un alphabet qui va représenter des sons (c'est le principe alphabétique)

Cela leur permet de dépasser le stade logographique où le mot est vu dans son ensemble :

Train Ours
Locomotive Fillette

Pour cela on peut scander les syllabes en tapant dans ses mains, par exemple, ou décomposer les prénoms de la classe...

Au CP

Les méthodes d'apprentissage initial de la lecture

Méthode syllabique pure	Méthodes à départ global		Méthode intégrative ou interactive	Méthode naturelle	Méthode idéovisuelle (ou globale pure)
	Méthode syllabique	Méthode Phonémique (ou phonétique, ou phonologique)			
Identification des mots par voie directe	Identification des mots par voies directe et indirecte				Identification des mots par voie directe
On part de l'écrit		On part de l'oral	On part de textes		
Lettre Syllabe Mot	Lettre Syllabe Mot Phrase	Phonème Graphème Mot Phrase	Texte Phrase Mot Syllabe Phonèmes	Texte Phrase Mot Syllabe Phonèmes	Texte Phrase Mot
Synthèse			Analyse et synthèse combinatoire	Analyse et synthèse combinatoire	Pas d'étude du code
affiche (1923) Léo et Léa	Daniel et Valérie Ratus	Gafi Le nouveau fil des mots Dame Coca	Abracadalire Mika Ribambelle Crocotivres	Freinet "Le sablier"	Foucambert

Remarque : les programmes 2002 demandent de ne pas passer de la syllabe au phonème mais d'abord de bien décomposer la syllabe. CAR = [k] + [ar]

- La méthode syllabique pure est utilisée depuis le XVIIIème siècle (comme les grecs et les romains). C'est la plus simple.
- Le tournant principal dans les méthodes de lecture se situe autour de 1975 avec Foucambert : "la manière d'être lecteur" (75) et E. affixe (76) "la lecture à l'école".
A cette époque, domination de la lecture à haute voix, et axée sur le code.
Arrive Foucambert, qui révolutionne la lecture en lançant la méthode globale. Il va d'abord vulgariser des méthodes dites de "lecture rapide" (lecture de survol, dite "seconde"). Ces méthodes

avaient été vulgarisées par F. Richaudeau.

Foucambert crée l'AFL, en alliance avec Richaudeau, et publie, entre 70 et 80, des méthodes de lecture dite "fonctionnelle" (sans manuels).

- On lui doit l'entrée dans les manuels de la littérature de jeunesse (ex : Mika, ou Crok pages)
- Ensuite apparaissent les méthodes phonétiques. A l'époque, c'est une grande révolution qui remplace l'approche lettre/syllabe par une approche phonème/graphème.
- Enfin dans les années 85-90, les méthodes phonétiques vont être décriées et de nouvelles méthodes vont apparaître, dites "intégratives" : Mika (Retz - 85), Paginaire (Hachette-92), Crokpages (Bordas-92). On a maintenant des textes complets, illustrés, complètement enchâssés dans la méthode. Une théorisation, qui vient de Gérard Chauveau et de Nina Catach est intégrée dans les nouveaux manuels.
→ les manuels actuels veulent équilibrer code et maîtrise du sens.
- Les méthodes intégratives travaillent plus la compréhension : un support pour le phonème et un support pour la compréhension.
- Le "code" s'appelle maintenant "système d'écriture de la langue" (ou système orthographique)
- GdRobien a rappelé l'importance de la combinatoire. Au BO, il a dit qu'il ne faut pas commencer par des méthodes globales pures. Au début du CP? Il ne faut pas demander aux élèves de reconnaître un "capital" de mots qu'ils ne sont pas encore capables de déchiffrer. Dès les premiers jours de CP, il faut donc faire de la combinatoire.
- Exception : il faut mémoriser très vite des mots-outils (conjonctions...)
- Les programmes 2002 recommandent les méthodes qui partent de ce qu'on entend. Très vite, l'élève doit savoir que quand on entend "o", on peut voir "o", "au", "eau"... → cette méthode part non pas de la lettre mais du phonème.
- ⓘ si on choisit une méthode syllabique ou phonémique, il faut absolument y rajouter quelque chose pour travailler les compétences "compréhension" et "culture" des programmes 2002.
- Avant 92 on évitait d'utiliser des pluriels et les majuscules, en début d'année. Les programmes 2002 insistent pour qu'on les réintroduise.
- Les majuscules cursives peuvent être introduites dès le CP.

Qu'est-ce que comprendre ?

Comprendre un texte, c'est être capable d'entrer dans un énoncé écrit, c'est-à-dire un énoncé achevé et autonome, à la différence de l'oral.

Comprendre un texte c'est être capable d'intégrer ou d'assimiler progressivement les différentes infos données par le texte explicitement mais surtout implicitement.

Quels obstacles à la compréhension ?

- Les difficultés spécifiques du français qui font que :
 1. une lettre, suivant sa position, ne va pas se prononcer de la même manière (maison, assez)
 2. un même phonème s'écrit avec plusieurs graphèmes
 3. une partie des lettres ne produisent aucun son (Ex : les chats dorment)
- Le manque d'expériences, le manque de connaissances sur le monde, de connaissances sur la mise en scène du monde dans les livres.
Pour les aider, il faut nourrir leur connaissance du monde
- Des difficultés à mobiliser ses connaissances
- La méconnaissance de la grammaire. Grammaire de phrase et grammaire de texte.

Rieben-Pereti

Ces deux chercheurs (suisse ?) disent que les enfants mènent, dès qu'ils commencent à découvrir des textes écrits (vers 3 ans), un travail de façon souterraine, une sorte de "bidouille phonographique". Ce travail se termine au moment de ce que les enseignants appellent couramment le "déclic" et s'appelle le "**cipher**".

Le cipher part dans tous les sens, dans un désordre apparent. Quand les enseignants font au CP un travail soigné, progressif etc., cela ne sert pas à grand-chose. Le rôle des maîtres, c'est plutôt de "consolider cette bidouille", d'accompagner son ordonnancement.

Le travail de Rieben-Pereti s'organise autour de ce qu'ils appellent la conscience phonologique (ou métaphonologique). Ils disent que pour consolider l'apprentissage de la lecture, on ne peut pas faire l'économie de la décomposition phonologique des mots (contrairement à la position de Foucambert).

La lecture est un usage secondaire, et moins naturel, du langage. Quand on passe à l'écrit, on transcrit sa structure phonologique.

Conclusion

75% des élèves apprennent à lire facilement, et ce, quelque soit la méthode. L'enfant de 5-6 ans dispose de la moitié des compétences nécessaires à la lecture.

Le rôle d'un maître du CP, c'est le renforcement de leur processus de conscience phonémique.

L'analyse d'une méthode de lecture

Analyser les différentes composantes du programme et/ou faire ressortir les composantes que les auteurs ont choisi de mettre en avant :

- Le décodage
- Le sens
- La culture (notamment si plusieurs types de documents sont proposés)
- L'écrit

On pourra aussi mettre en avant :

- L'identification du type de texte (narratif, documentaire, journalistique...) → faire comprendre aux élèves que la lecture a des fonctions et que la variété des écrits rendent compte de ces différentes fonctions
- La transversalité (avec Découverte du Monde...)
- Le repérage dans le temps (c'est un des grands objectifs de l'école, en particulier du cycle II)
- Lien avec le Cycle I (où on aborde Noël, la galette etc.)
- La structuration de la méthode (les rubriques repérables, logos) au service d'une démarche plus ou moins cohérente.
- L'utilisation d'une ou plusieurs illustrations. Leur rôle peut être de contextualiser un texte entendu, par exemple.
- Une des compétences à acquérir est la capacité d'anticipation. On parle aussi de "construire un horizon d'attente" : apprendre à l'élève à faire des hypothèses, essayer de deviner la suite ou une suite possible de l'histoire.
- La présence de plusieurs types d'écriture (imprimerie, cursives, capitales).
- La bonne cohérence entre le livre et le cahier d'exercice (cohérence...)
- Le choix d'un thème donné : attractif, mise en réseau facile grâce à de nombreux stéréotypes qui permet de faire travailler sur l'intertextualité (écho entre différents textes sur un même personnage)

Côté **inconvénients**, on pourra regretter :

- Une composante de l'apprentissage insuffisamment développée (ex : aucune production d'écrit)
- Une structure floue, surchargée, saturée, confuse...
- L'apprentissage de plus d'un phonème par leçon (au CP, un phonème par leçon, c'est suffisant)
- Des illustrations difficiles à comprendre
- Pour une méthode intégrative "*on peut cependant se demander si les élèves reconnaissent dans la présentation qui en est faite le récit original. Par ailleurs, la division du texte en de nombreuses étapes de lecture ne nuit-elle pas à la compréhension de l'histoire et à la découverte du fonctionnement des textes littéraires ?*"

Analyse d'exercices proposés (issus de méthode de lecture)

Prendre les exercices un à un ou par "famille" et décrire les objectifs visés.

Ne pas hésiter à "contextualiser" les exercices, surtout si on ne sait pas dans quelles conditions les élèves font les exos. Dire "si les élèves ont le texte sous les yeux, l'exo vise à... sinon..."

Les différents exercices peuvent viser à :

Introduire par "**Cette méthode vise à rendre l'élève capable de**" :

Composante décodage

- Construire les correspondances régulières entre phonèmes et graphèmes (= construire/maîtriser la combinatoire)
- Discrimination auditive (exercice type : des mots sont dessinés, l'élève doit dire dans quel cas il entend un phonème donné)
- Discrimination visuelle
- Les deux discriminations ensemble. Ex : remplir une phrase à trou avec des groupes de lettres proches (tr et cr...)
- Classer et mémoriser des mots
- Identifier des morphogrammes (-nt...) et des connecteurs (puis)

Composante culture

- On peut souvent parler de transversalité avec les autres disciplines. Ça plait bien...
- .. vise à développer/former le sujet culturel, à l'aise dans les lieux de lecture et devant les objets à lire

Composante sens

- Comprendre un texte entendu
- Intéresser les élèves aux personnages de l'histoire (ce qui est essentiel pour la compréhension d'une histoire).

- Faire la différence entre les noms propres et les noms communs grâce à la majuscule (= discrimination visuelle fine)
- Vérifier la compréhension globale d'un texte (Ex : choisir un titre)
- Vérifier la compréhension fine de phrases (Ex : choisir un titre parmi plusieurs, assez proches)
- Développer **l'intuition syntaxique** (Ex : quand il s'agit de remplir des phrases à trou avec des mots proposés) → travail syntaxico-sémantique = lien entre la syntaxe et le sens)
- Anticiper, formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire

Composante écrit

- Mémoriser
- Copier correctement des mots et des phrases

Sur la forme de la présentation des exercices, on pourra relever :

- Si l'élève est plus ou moins guidé (ex : relever les personnages, et on met 5 cases réponses pour que l'élève sache qu'il y a 5 personnages à trouver)

La lecture à haute voix

Programmes

La lecture à haute voix est un autre aspect de la diction des textes. Elle intervient dès que la lecture est suffisamment assurée et suppose un travail très semblable à celui qui est fait avec des textes appris par cœur. Dans ce cas, le texte doit aussi être en partie mémorisé et la lecture n'intervient que comme support de la mémoire. Il est important de ne pas confondre ce travail d'interprétation d'un texte à l'intention d'un auditoire avec la lecture à voix haute qui accompagne la plupart des activités d'alphabétisation du cycle II.

Introduction

En 65, on appelle **lecture expressive** la lecture parfaitement consciente de son effet, travaillée, maîtrisée.

Depuis 1991, l'oralisation n'est plus considérée comme une lecture ordinaire et normale.

L'oralisation, ce n'est pas la lecture à haute voix. En 30 ans, la différence entre oraliser et lire à voix haute est apparue grâce à un travail sur l'auditeur, l'auditoire.

2002 : la lecture à haute voix est remise en valeur (mais toujours différente de l'oralisation). Les programmes 2002 rappellent bien l'importance de la lecture à haute voix.

Qu'est-ce que la lecture à haute voix

- Elle a longtemps été déconsidérée au profit de la lecture silencieuse
- Elle a 2 fonctions : la transmission d'infos et le partage d'une émotion
- Elle intervient dans un contexte particulier : puisqu'elle impose la présence d'auditeurs
- C'est un exercice difficile
- C'est d'abord par la lecture silencieuse et personnelle que l'on construit le sens. Dans un deuxième temps, il faut ensuite préparer la lecture à haute voix
- La lecture à haute voix est une lecture seconde.

- La lecture silencieuse, c'est la lecture pour soi alors que la lecture à haute voix c'est la lecture à autrui

Comment travailler la lecture à haute voix ?

Attention, la mise en voix d'un texte sans préparation ne permet pas la compréhension.

La lecture à haute voix ne s'improvise pas. Il faut prévoir des activités d'apprentissage spécifiques et ne pas mélanger les apprentissages distincts de la lecture silencieuse et de la lecture à haute voix

- Le travail sur le sens ne sera jamais remplacé par une lecture à haute voix
- Travail technique spécifique : posture, respiration, débit
- Prendre confiance en soi, vaincre sa timidité...

Difficultés d'apprentissage de la lecture

Voir document "lire au CP", repérer les difficultés pour mieux agir.

Ce document présente l'avantage de présenter les 3 moments de l'année (début, milieu et fin), montrer ce qu'on peut attendre de l'élève à chaque étape, et donner des pistes concrètes d'activités qui permettent de diagnostiquer la nature des difficultés rencontrées par l'élève et travailler en particulier sur ces difficultés.

Les difficultés rencontrées par les élèves sont d'ordres multiples : cognitifs, psycho-affectifs (si ça ne va pas dans la famille, l'élève n'est pas disponible pour apprendre. On sait aujourd'hui que l'enfant n'est pas "étanche" comme peut l'être l'adulte : il ne sait pas mettre ses soucis de côté pour être attentif en classe)

Dyslexie

Concerne certains individus qui ont un problème de connexions neuronales dans le cerveau.

La dyslexie n'a pas de causes sociales ou affectives, elle touche tous les milieux.

80% des dyslexiques sont des garçons.

Cela peut se diagnostiquer environ 2 ans après le début de l'apprentissage.

Se traduit par :

- Difficultés à lire à haute voix et/ou difficultés à lire et comprendre en même temps
- Orthographe qui est et restera déficiente malgré les efforts de l'élève et de l'enseignant
- Lenteur
- Fatigue liée à l'énergie dépensée pour compenser son handicap

La dyslexie est considérée comme un handicap (cognitif), qui donne des droits à l'élève :

- Il faudra lui donner des traces écrites (alors que les autres élèves auront peut-être recopié la trace écrite au tableau)
- Il aura besoin d'évaluations spécifiques (orales...)
- Il aura besoin de plus de temps pour les évaluations

Il y a plusieurs degrés dans la dyslexie (légère, moyenne, ou sévère).

L'enseignant n'est pas un thérapeute. L'élève doit être orienté vers des spécialistes.

Dys...

Dys-orthographe : pas forcément associé à la dyslexie.

Dysphasie : très grave parce que concerne le langage oral (articulation, prononciation..)

L'orthographe

Programmes

*(Cycle II) Chaque fois que l'élève écrit un mot, il en mémorise les composantes graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il le lit. Dans cette perspective, toutes les activités de **copie** sont intéressantes. Il s'agit de copie visant à favoriser la mise en mémoire de l'orthographe des mots (...) (QOAE p 77)*

L'objectif du cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle II) est de conduire tous les élèves à une orthographe phonétique sûre, à la capacité de marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans toutes les situations régulières, au contrôle des accords de genre et de nombre dans le groupe nominal. La forme orthographique des mots les plus fréquents, même irréguliers, doit être aussi acquise (mots outils) (QOAE p 86)

(Cycle II) On sera particulièrement attentif aux marques de genre et de nombre dans le groupe nominal, aux marques du pluriel sur le verbe, aux marques de personne les plus régulières [...] il en est de même pour les liens produits entre les mots par tous les phénomènes de dérivation ("sable", sableux, "sablonneux"...) (QOAE p 78)

Il est important que l'élève découvre rapidement que l'apparition d'un mot comme les ou des dans l'énoncé doit immédiatement conduire à un examen attentif des mots qui le suivent.

Programmes

Nouvelle circulaire de Mars (suite au rapport Bentollila) :

- On ne doit pas parler d'ORLF avec les élèves ou les parents, mais de Grammaire
- on doit lui consacrer 3h par semaine et non plus 1h30 (aux dépens de la littérature)
- les exercices d'application-mémorisation-acquisition sont mis en valeur

Intro

Nina Catach, LE nom à connaître, dirigeait le groupe HESO (un groupe de recherche sur l'orthographe).

Elle a essayé d'expliquer l'orthographe et conduit des observations qui ont abouti à l'idée que notre système orthographique est un pluri-système :

- Les phonogrammes transcrivent des sons
- Les morphogrammes transcrivent des infos grammaticales et lexicales
- Les logogrammes permettent au lecteur de distinguer les homophones

La typologie des erreurs de Nina Catach

① les erreurs **phonogrammiques** (elles concernent les relations entre graphèmes et phonèmes)

- certaines altèrent la valeur phonique
 - par ajout ou omission de lettres (*ex : briler*)
 - confusion (*Ex : il paille ses dettes*)
 - inversion de lettres (*Ex : il est idoit*)
- certaines n'altèrent pas la valeur phonique
 - ajout ou omission (*ex : criller*)
 - confusion : *licée, pharmatien* (aujourd'hui, on parlera plutôt de "mauvais choix")
 - inversion : (*Ex : ciclyste*)

Important : dans ce cas, le mot obtenu n'existe pas. Si le mot obtenu existait, l'erreur serait à classer dans les erreurs logogrammiques (voir plus bas)

② les erreurs **morphogrammiques**

- grammaticales
 - accords (elle détaille tous les types d'accords possibles : D + N, N + P...) (*ex : les chien, la joli robe...*)
 - confusion (*Ex : les chevaus, les ombrent passes [catégories], il va joué [mode]*)
- lexicales
 - méconnaissance du lexique (*ex : la bien veillance, un navion*)
 - pb de série lexicale (*Ex : inabité*)
 - Pb de pré-suffixe : (*Ex : anterrement*)

③ les erreurs **logogrammiques**

- de discours (*Ex : Béatrice est encore sage / En corsage*)
- homophones lexicaux (*Ex : Chant / champ*)
- homophones grammaticaux (à / a) – attention, on ne met pas dans cette catégorie les erreurs sur les morphèmes grammaticaux conduisant à des homophones : aller / allé est une erreur morphogrammique

④ Erreurs **idéogrammiques**

- majuscules

- apostrophes
- Traits d'union
- ponctuation

Conseil pour l'analyse d'erreurs d'élèves

Dans toutes ces questions, il faut manifester une bonne connaissance du système orthographique français → aller loin dans l'analyse...

- commencer par écrire la bonne orthographe
- caser tous les "gros mots" (sic) qui conviennent à la situation : homophone, valeur phonique, morphèmes etc.
- dire de quel type d'erreur il s'agit (en précisant s'il y a, ou pas, **altération de la valeur phonique**)
- S'il y a une ambiguïté sur ce que l'élève a voulu écrire, le préciser
- Parler des **familles de mots**, dire que l'élève ne sait pas que tel mot appartient à la même famille de mots que...
- Si on hésite entre deux types d'erreurs, choisir celle qui permettra de dire "le plus de choses" (souvent, les erreurs morphogrammiques, qui permettront de parler de familles de mots, de formation des mots [préfixes, radical, suffixe]) ou dire que l'erreur a deux composantes...

On peut parler aussi de :

- **Mauvaise analyse de la perception phonique** d'un mot...
- Notamment dans le cas d'une confusion entre une dentale sourde et une dentale sonore
- **Confusion** entre deux mots (cf. exemple de Tout à coup et tout d'un coup)
- **Mauvaise segmentation** (donc méconnaissance des mots employés) : tout d'acoup
- D'une méconnaissance de la **valeur de position** d'une lettre ("s" par exemple) ce qui conduit à des erreurs phonogrammiques

Conseils pour analyser une typologie

D'une manière générale, une grille présente l'intérêt de repérer, pour un élève donné, le type d'erreur qu'il commet le plus fréquemment, et de différencier son enseignement pour proposer aux élèves des exercices différenciés bien adaptés aux difficultés qu'il rencontre le plus souvent.

Un sujet de concours possible serait de proposer une typologie "simplifiée" des erreurs et de demander aux candidats de l'analyser. Il faudrait alors se poser au moins les questions suivantes :

Quelles sont les règles de classement adoptées par le concepteur ?
Sont-elles cohérentes ?

Qu'a-t-il voulu mettre en avant ? (quel est l'intérêt de la grille pour les élèves ? pour le maître ?)

Analyse d'erreurs d'élèves

"je vais mieux vous
expliquez"

- On est en présence **d'homophones grammaticaux** : expliquer / expliquez
- Ces homophones se différencient par un **morphème** : -ez (le morphème de la 2^{ème} personne du pluriel) et -er (celui de l'infinitif des verbes du premier groupe)
- L'élève fait une erreur de type **morphogrammique**¹²
- L'élève fait ce qu'on appelle un **accord de proximité** avec le pronom qui précède immédiatement le verbe : le pronom vous (COS)
- Cette erreur est extrêmement courante chez les français.

¹² on ne parle pas ici d'erreur de type logogrammique parce que l'erreur concerne des terminaisons verbales

La production d'écrits

(cours récupéré sur Hélène)

- Les écrits ont des caractéristiques. Il faut observer et lire de nombreux écrits pour comprendre les caractéristiques du type d'écrit que l'on veut produire.
- L'idée de production de textes est apparue en 1992¹³, avec l'idée selon laquelle il y aurait une sorte de cahier des charges à respecter.
- La production d'écrits n'est pas forcément individuelle jusqu'au CE2. Quand on écrit, il faut être dans une situation de communication : qui on est ? Pour qui on écrit ?
- Il faut travailler en classe des écrits authentiques, et non des écrits destinés à la classe.
- A l'aide d'une grille de relecture, les élèves vérifient qu'ils ont bien respecté les "normes" de l'écrit. La grille est fabriquée dans la classe, elle doit être rédigée par les élèves.
- Dans un projet de production d'écrit, l'élève doit connaître son statut. Le produit final est souvent individuel. En didactique du français, on distingue le consommateur, celui qui lit, et le scripteur, celui qui écrit.

Processus de production d'écrits

Projet d'écriture

- Lire différents types de textes pour dégager des...
- **caractéristiques** et établir des ...
- **critères**¹⁴ et fabriquer des...
- **outils** pour
- **écrire**
- **relire**
- **repérer** les fonctionnements et dysfonctionnements
(→ éventuellement activités décrochées)
- **réécrire**

¹³ Date à retenir en cas de synthèse sur ce thème

¹⁴ Les grilles de réécriture doivent être adaptées à chaque texte, réécrites, avec les élèves, pour chaque projet d'écriture.

Le repérage des dysfonctionnements

2 stratégies :

- Laisser un temps entre le moment de l'écriture et de la relecture. Cela permet de regarder le texte avec un œil plus naïf et neuf = distanciation temporelle
- Proposer la relecture à un autre élève. C'est l'hétérodétection des dysfonctionnements textuels [l'autodétection étant le repérage des dysfonctionnements par le scripteur lui-même] L'hétérodétection peut être faite par les maîtres ou par les pairs.

"l'habitude de se relire doit être cultivée tout au long de la scolarité primaire. Le contrôle mutuel (échange de cahier avec un camarade) favorise cette vigilance; des critères de relecture (élaborés collectivement) seront alors appliqués et progressivement intégrés pour guider la relecture personnelle." (Lire et écrire au Cycle III – Document d'accompagnement)

L'objectif du cycle III est d'intégrer la réécriture à l'exercice d'écriture. Le rapport à l'écriture doit être modifié pour montrer aux élèves que lorsqu'on a écrit, ce n'est pas fini, ce n'est que le début.

Dans ce sens, on sollicite un travail sur le brouillon ; l'enseignant doit même leur montrer ses brouillons. Le brouillon est un signe d'excellente santé intellectuelle (!) et non l'inverse.

Il peut être intéressant, dans le cahier (ou classeur) de production d'écrits d'avoir, à gauche, le premier jet, et à droite la production finale : l'élève voit ainsi que l'on valorise toutes les étapes de sa production.

Les processus rédactionnels

Quels sont les **processus rédactionnels**¹⁵ qu'il serait souhaitable que les élèves développent pour acquérir un comportement de **producteurs de textes** efficaces.

On a bien un comportement d'écriture (= posture, stratégie) = on veut que les élèves se construisent une posture scripturale.

Attention, à l'école, il s'agit bien de **produire ce qui est attendu**, et non de faire preuve d'originalité ou de "fantaisie". Quand on demande un écrit narratif, on veut un écrit narratif, qui ait toutes les caractéristiques d'un écrit narratif. Si on demande d'écrire une suite, il faut une suite vraisemblable.

Le processus se découpe en trois étapes : Planifier, mettre en texte, réviser.

¹⁵ Processus rédactionnels = étapes de l'écriture

Planifier

Avant d'écrire, on considère que l'élève doit savoir pourquoi il écrit, à qui il écrit et qui il est quand il écrit. Il s'agit d'expliciter les enjeux de cette production d'écrits. On doit rechercher à quoi va ressembler ce que j'écris (dans ma mémoire)

- Il s'agit de rendre explicites le but, l'enjeu de communication, identifier le plus précisément possible les destinataires.
- Se représenter les caractéristiques du texte à produire, le mettre en relation avec d'autres textes du même type déjà écrits ou lus. Se remettre en mémoire les caractéristiques déjà explicitées.
- Se servir d'un outil connu (par exemple le schéma narratif) pour élaborer une **trame**. Choisir un ordre de présentation des éléments → ici on construit la **cohérence du récit**.
- Mobiliser des idées en fonction du projet, sélectionner et organiser les informations pertinentes.

Mettre en texte

On l'appelle aussi parfois la mise en mots : on va se mettre à écrire, on va sélectionner ce qu'on va dire, dans quel ordre, et on va écrire. Dans ma mise en texte, je dois piloter à la fois ma cohérence (mais ça je l'ai planifiée) et aussi ma cohésion. C'est-à-dire on se bat avec les enchaînements des phrases : homogénéité des temps, de l'énonciation (récit en "je" ou en "il"), substituts, type de progression.

Réviser

Je reprends, je corrige, j'améliore :

- je me relis en me mettant à la place du destinataire. J'évalue l'adéquation du texte produit aux buts poursuivis et aux destinataires.
- Je supprime les contradictions et les ambiguïtés
- J'introduis des éléments d'information nécessaires (ajouts)
- Je repère les réussites et les insuffisances : cohérence des informations, enchaînement des phrases, construction des phrases, choix lexicaux, correction orthographique
- Réécrire et mettre au propre en choisissant les outils, le support et la mise en page adaptés.

Attention à ne pas confondre la correction orthographique et la révision (cf. apparté).

CF. tableau EVA pour évaluer les écrits qui se présente sous forme d'un tableau à double-entrée.

Ce tableau est à maîtriser si on nous demande des compétences, ou d'analyser une production d'écrit, ou une grille de relecture (en utilisant plutôt le vocabulaire actuel)

4 lignes : ① pragmatique (= situation de communication, échange, interaction, visée, quel est l'effet recherché, pourquoi, etc.), ② sémantique, ③ morphosyntaxique (aujourd'hui on dirait plutôt "du point de vue grammatical" = grammaire de texte et grammaire de phrase) et ④ aspects matériels (support, ponctuation...)

Et dans les colonnes, le groupe va montrer que chaque ligne va se retrouver :

- ① du point de vue de l'ensemble du texte (macro-structure)
- ② du point de vue de l'enchaînement entre les phrases
- ③ du point de vue de la micro-structure, la phrase

Apparté sur l'orthographe.

Depuis 20 ans, l'orthographe a eu sa place détrônée au profit de capacités au niveau de la production d'écrits. Dans les années 80, il y avait consensus : une énorme vague de Profs d'IUFM et spécialistes ont dit aux enseignants du 1^{er} degré d'arrêter de regarder seulement l'orthographe en leur disant qu'une mauvaise orthographe peut masquer de grandes qualités. On leur a dit à cette époque d'encourager la production d'écrits sans tenir compte de l'orthographe, qu'un texte plein d'erreurs d'orthographe peut toujours être rattrapé et nettoyé ensuite, alors que l'inverse n'est pas vrai.

On a été trop loin et les conséquences sont terribles. Les élèves de lycée aujourd'hui n'ont plus de vigilance orthographique ou syntaxique, comme si c'était le rôle des profs de corriger les fautes.

→ Aujourd'hui on insiste sur le fait que ce qu'on écrit doit être corrigé orthographiquement. **Dès le cycle II on doit dire aux élèves qu'on n'écrit pas les mots comme on les entend** (attention à ne pas se dire que le CP sert à conforter l'élève dans le stade alphabétique et qu'il n'est pas encore temps de passer au stade orthographique).

→ On ne doit plus reléguer en "fin" de relecture la vigilance orthographique. Elle doit accompagner toutes les étapes du processus. A aucun moment on ne doit dire aux élèves "pour l'instant ce n'est pas grave de faire des erreurs".

Le brouillon

Il faut mettre en valeur le brouillon comme un élément important de la production.

On peut leur montrer des exemples de brouillons d'écrivains : des brouillons où tout un paragraphe est ① supprimé, des phrases ② ajoutées, ③ remplacées, ④ déplacées → si on avait un sujet sur un brouillon d'élève il faudrait avoir s'il emploie ces 4 opérations de réécriture.

"En quoi l'observation des ratures peut-elle changer le travail en classe ? Cette observation a l'immense mérite d'objectiver des traces d'hésitations et de foisonnement faisant ainsi voir qu'un écrit ne se présente pas fin prêt dès sa première apparition. Ainsi, elle permet de faire éprouver que l'inspiration ne dispense jamais d'un jeu de modifications et de bricolages, d'une activité longue."

Synthèse

La didactique de la production d'écrits s'appuie donc sur :

1. La **narratologie** (schéma narratif ou actantiel). C'est elle
2. La **linguistique textuelle** (avec les types d'écrits, de visée, la cohésion –grammaire de texte)
3. On a aussi été très sensibles aux apports de la **pragmatique** : l'écrit est une interaction entre quelqu'un qui écrit et quelqu'un qui lit. On a été très sensible à ce qui est communication, échange, énonciation, interaction émetteur-destinataire
4. La **critique génétique** = étude des brouillons en littérature, qui nous a permis de mieux voir ce que c'était que les processus rédactionnels, ce que c'était qu'écrire, réécrire et quelles étaient les opérations de réécriture
5. La **psychologie cognitive** et l'idée de surcharge cognitive (ne pas demander à un élève de faire plusieurs choses à la fois)

3 groupes se sont intéressés à la production de texte :

- ECOUEN : (89-91) s'est intéressé au processus rédactionnel, cahier des charges, au fait qu'on a une production par étapes. Ils ont introduit en particulier l'importance du texte de référence
- EVA : groupe qui s'est occupé de mettre au point le tableau EVA (évaluation des écrits)
- REV : S'est intéressé à la REVision des textes, la réécriture, les brouillons.

Évaluation des écrits : EVA

Voir Tableau EVA, questions pour évaluer les écrits.

Les questions à se poser pour évaluer un écrit sont organisées autour de deux axes à croiser : Axe 1 : le point de vue, axe 2 : l'unité d'analyse

Grammaire de discours (pragmatique)

- Niveau du texte : type d'écrit adapté, prise en compte de la situation, l'écrit produit-il l'effet recherché ?
- Niveau "relation entre les phrases" : bon guidage du lecteur dans le texte ? cohérence thématique ?
- Niveau Phrase : la construction des phrases est-elle variée ? adaptée au type d'écrits ?

Sens

- Niveau du texte : l'information est-elle cohérente¹⁶ ? type de texte adapté ? Vocabulaire, registre de langue ?
- Niveau "relation entre les phrases" : Cohérence sémantique (pas de contradiction d'une phrase à l'autre ?), articulation entre les phrases efficace (connecteurs) ?
- Niveau phrase : lexique adéquat ? les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ?

Grammaire

- Texte : Système des temps pertinent, homogène ?
- Relations entre les phrases : Cohésion (utilisation des reprises), concordance des temps et des modes.
- Phrase : orthographe ? erreurs de conjugaison ? syntaxe de la phrase OK ?

Évaluation des écrits : autre proposition (Mr Colin)

2 axes d'analyse :

¹⁶ Si le maître donne un texte à poursuivre, la poursuite doit se faire en cohérence avec le début du texte fourni (cf. texte de Noémie à la suite de celui de Pagnol)

Cohésion, ou Cohérence syntaxique

1. homogénéité temporelle
2. homogénéité énonciative (l'élève doit utiliser une narration homogène à la x^{ème} personne),
3. emploi des substituts,
4. organisation du texte (paragraphe, ponctuation)
5. connecteurs logiques et/ou organisationnels

Cohérence sémantique

il s'agit du sens.

4 règles :

1. la règle de répétition (fil dans l'ensemble du texte et non juxtaposition d'éléments),
2. la règle de progression (on avance au fil du texte),
3. la non-contradiction
4. la congruence (tout converge dans le même sens, pas d'élément divergent qui produirait un trouble)

Les compétences visées dans la production d'écrit

1. **Compétences de lecture** (être capable d'anticiper une suite cohérente, prélever des infos pertinentes dans le texte support, identifier le genre, et le ton)
2. **Compétences d'écriture** (être capable de produire un écrit narratif réaliste, de poursuivre un texte en cohérence avec le début, de produire un écrit structuré et compréhensible)
3. **Compétences grammaticales** (être capable de gérer la cohésion du texte, et la syntaxe de phrase)
4. **Compétences lexicales** (choisir un lexique approprié et varié)
5. **Compétences orthographiques** (être capable de gérer les accords, d'avoir une vigilance concernant l'orthographe d'usage)
6. **Compétences méthodologiques** (être capable d'utiliser une grille de relecture, d'utiliser un dictionnaire, de se relire avec distance pour repérer des dysfonctionnements)

Lire et Écrire au Cycle III (document d'application)

(Chapitre Écriture)

Les compétences à construire

Fin de cycle III :

1. copier un texte de 10 lignes sans erreur orthographique (y compris la ponctuation), bien mis en page, avec une écriture cursive régulière et lisible
2. Rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive
3. Élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans inducteur (orthographe, ponctuation, mise en page etc.)
4. Pouvoir écrire un fragment de texte poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques
5. Réécrire un texte (ajouter, supprimer, déplacer, remplacer des morceaux...)
6. Mettre en page et organiser un document écrit (...)

Copier

Ce n'est pas par des exercices "à vide" de copie de qu'on atteindra cet objectif, mais par la régularité d'une activité fonctionnelle et l'expression réitérée d'exigences en ce domaine.

Tout au long du cycle III, on privilégiera les formes de travail dans lesquelles les élèves ont à écrire vraiment (on évitera les fichiers ou les pages photocopiées qui ne sollicitent que des activités d'espaces restreints)

Par des activités guidées d'abord, on conduira les élèves à avoir des stratégies de copie (mots entiers, puis groupes de mots).

Copie et orthographe s'épaulent mutuellement.

La qualité de la copie n'est pas disjointe de la recherche d'une présentation soignée, qui facilite la relecture ou la lecture par des tiers (...) considérés ainsi, la copie comme la "tenue des cahiers" (et celle des divers outils) ne sauraient échapper à l'évaluation.

Écrire pour apprendre

Les compétences doivent être régulièrement travaillées dans chaque champ disciplinaire de telle manière que l'élève ait acquis, en fin de cycle, un certain niveau d'habileté dans la production autonome de compte-rendus, courte synthèse, légende de documents, solution d'un problème ou exposé de la démarche de résolution, fiche technique.

Écrire dans la classe de littérature

Les projets d'écriture

- Identifier des stéréotypes et en jouer : parodies, détournements, pastiches.

- Produire des textes courts appartenant à un genre identifié ou à une symbolique particulière
- Insérer un texte dans un texte lu pour écrire la fin d'une œuvre ouverte afin de développer des compétences textuelles
- Réécrire pour transformer une œuvre (transposer un récit dans un autre temps, un autre espace etc.)
- Repérer les motifs, les formes récurrentes dans les textes lus et les utiliser pour créer des nouveaux textes

Et, sur une durée plus longue :

- Correspondance avec un auteur, un poète, un illustrateur
- Écrits critiques dans le cadre d'un festival du livre
- Réalisation d'un recueil collectif de textes pour diffusion dans un environnement proche de l'école.
- Écriture d'un livret d'opéra, d'un pièce de théâtre, d'un scénario etc...

Projets d'écriture personnelle

Les programmes signalent une pratique d'écriture –tenue d'un carnet de lecture- qu'il conviendra de développer dans la classe afin d'encourager les écrits personnels des élèves sur leurs lectures. Les élèves y évoqueront ce qui relève du jugement esthétique, de l'évocation des émotions, de la subjectivité. Il s'agit alors de construire avec eux les modalités pratiques de la mise en œuvre (forme, échanges, temps d'écriture etc.)

Les écrits anthologiques

Choisir, collectionner, mettre en correspondance des extraits de textes (poésie, citations, recueil de mots)...

Sujet Tistou les Pouces verts : le portrait

1. Présentez la démarche suivie par le maître

Dans cette classe de CE2, l'enseignant a pour projet de faire écrire un conte à ses élèves. Un conte étant un récit fictif, la description des personnages principaux, humains ou pas, ordinaires ou pas, se révèle un moment dans l'écriture d'un conte.

On s'intéresse ici à un premier type d'écrit qui est le portrait.

L'ens des exercices proposés par le maître constitue le point de départ d'une longue séquence sur l'écriture d'un certain type de récit : le conte.

On dispose d'un **texte de référence** : le texte de Maurice Druon. Il s'agit donc d'écrire "à la manière de", de travailler la **cohérence**. Cette cousine doit s'intégrer dans le texte de M. Druon et on ne doit pas être

surpris (le portrait ne doit pas faire "tâche" après avoir lu le portrait de Tistou, de maman et de papa)

On aura ensuite une deuxième étape, avec le portrait de l'oiseau, pour le conte à créer.

On part donc du connu vers l'inconnu. Ici, on n'extrapole plus, on invente. D'autre part on ne parle plus d'un être humain, mais d'un animal. Le fait qu'on n'ait pas étudié de portraits d'animaux n'est pas un problème. C'est une "variable didactique" de forcer les élèves à ce "saut", à un travail un peu moins mâché.

On dispose dans le dossier d'un premier jet, d'une grille de révision, puis d'une deuxième version : le protocole est "idéal" (en revanche la grille est plutôt mauvaise, mais ce n'est pas demandé ici)

L'élève dispose d'une sorte de liste de traits descriptifs ("on peut la dessiner", "elle apparaît extraordinaire, superbe"), parfois mélangés à une grille de critères d'évaluation d'un portrait ("de nombreux adjectifs bien choisis", "au moins une comparaison").

Classer les textes et les écrits ?

Les programmes

Voici comment les programmes 2002 abordent les typologies textuelles :

"les textes sont de genres divers : poésie, roman, théâtre... Au moins dix œuvres différentes sont abordées en classe chaque année, pour varier les genres, stimuler la curiosité, et constituer un riche univers de référence" (Qu'apprend-t-on / Littérature)

"les deux registres susceptibles d'être travaillés au Cycle II (texte narratif et texte explicatif) renvoient à trois genres familiers des élèves : le compte-rendu d'un événement vécu, le récit littéraire et le documentaire.

Pourquoi ?

Les typologies textuelles aident l'enseignant à organiser la diversification des pratiques de lecture et d'écriture dans la classe.

En tant que contenu d'enseignement, l'explicitation de typologies textuelles aide les élèves à se repérer dans leurs lectures et leurs productions de textes.

La fonction principale de l'activité "tri d'écrits" est d'aider les élèves à prendre conscience de la diversité des types d'écrits et des types de textes et à en dégager les traits spécifiques.

Les différents axes de classifications

On peut classer les écrits selon :

Le support

Les écrits sont considérés sous l'angle de leur support spécifique :

Extraits de dictionnaires, encyclopédies, manuel scolaire, album, documentaire, magazine, recueil de poème, dépliant, affiche, journal, lettre ...

C'est le type de classement que l'on attend des élèves aux Cycles I et II. C'est le premier niveau d'analyse.

Limites de cette classification : il y a beaucoup de supports !

Petit à petit, une certaine capacité d'abstraction permettra aux élèves de réunir ces textes en fictionnels / fonctionnels :

Fictionnels / fonctionnels

Cette classification appartient au patrimoine pédagogique.

Dans les écrits fictionnels, on classe/classait les romans, contes, albums, les poèmes...

Dans les récits fonctionnels, on classait les dictionnaires, tables des matières, documentaires, recettes etc.

Limites : cette classification est aujourd'hui considérée comme peu efficace car elle ne va pas très loin. Elle posait problème par exemple, pour un extrait de journal décrivant un fait divers : il est plutôt à classer dans les écrits "fonctionnels" (ce n'est pas de la fiction), et pourtant, grammaticalement, il a toutes les caractéristiques et la même structure qu'une séquence narrative du type "fictionnel"...

Littéraire/non littéraire

Cette autre partition n'est plus du tout utilisée parce que très limitée. On peut néanmoins la rencontrer dans des anciens manuels, et donc évidemment dans une Q3 de concours. Il faudrait dans ce cas dire qu'elle est peu pertinente.

Écrits narratifs / poétiques / sociaux

C'est la **classification préconisée par les programmes 2002**. 3 types d'écrits :

1. Écrits narratifs

Ils sont souvent appelés **récits**.

On y trouve deux choses : ① des écrits d'évènements imaginaires ou inventés et ② des écrits d'évènements réels (journaux, biographies...)

Ils peuvent être catégorisés en supports :

1. Roman
2. Conte
3. Nouvelle
4. Album
5. BD

→ Ces 5 supports sont des écrits "racontés"

6. Théâtre → cet écrit narratif est dit "représenté"

2. Écrits sociaux

Ils sont là aussi de deux types : scolaires ou non scolaires

3. Écrits poétiques

La visée

Ce classement peut-être envisagé au Cycle III (abordé par le maître mais généralement non exigé des élèves : ce sont plutôt des termes de collègue) : selon la visée ou le pacte de lecture passé avec le lecteur.

On distingue :

1. La visée narrative (mimesis)

Il s'agit donc de relater, de raconter une suite d'évènements, fictifs ou réels, en les mettant en intrigue.
Exemple : roman, album...

Temps de base¹⁷ :

- **passé composé**¹⁸ (effet de proximité dans le temps et correspond au compte-rendu et à la confiance),
- **passé simple** (= temps de base du récit littéraire, donne un effet de distance, d'éloignement dans le temps qui convient au roman ou au conte) et
- **présent** de narration. C'est un temps qui existe depuis toujours. A l'origine il était réservé à certains passages à mettre en valeur (particulièrement intense ou dramatique). Au XXème siècle, et en particulier en littérature de jeunesse, il y a des auteurs qui choisissent le présent de narration en temps de base de la première à la dernière page.

Le passé simple constitue le premier temps du récit, le cœur du récit, la succession des actions qui permettent au récit d'exister. La trame narrative peut être exprimée au passé simple, en premier plan. Cf. texte tiré de *Un château pour Mahaut*. Le reste est en arrière plan. Il existe donc un **récit minimal, par opposition au récit expansé ou étendu**, qui est complété, étendu, enrichi par des phrases qui sont majoritairement à l'imparfait. Dans ces récits, **le temps de base est le passé simple** : celui sur lequel se fonde la trame narrative. Le temps complémentaire est l'imparfait. Les temps sont entrecroisés, entrelardés.

Attention, le passé simple n'exprime pas une action brève mais exprime une action qui a un début et une fin, une **durée déterminée**, un

¹⁷ Temps de base : temps qui sont marques linguistiques qui permettent d'identifier telle ou telle visée

¹⁸ Camus est le premier romancier à avoir osé écrire un roman au passé composé (dans *l'Étranger*)

segment du temps, alors que l'imparfait¹⁹ exprime au contraire le temps dans sa continuité, sans début ni fin : **l'arrière-plan**. Le passé simple se moque de la durée : **il exprime l'action qui se détache en premier plan qui fait progresser le récit.**

Remarque : à l'école on demande aux élèves d'avoir une homogénéité temporelle. Ne pas passer du passé simple au passé composé dans un même récit, par exemple. On considère qu'un bon emploi des temps dans un texte d'élève est un signe d'une bonne **cohésion textuelle**.

Dans ces récits, la structuration chronologique est importante. Elle peut être matérialisée par des indicateurs ou des connecteurs temporels ce sont deux choses différentes : les connecteurs sont moins précis que les indicateurs. Ils introduisent une chronologie, une succession par exemple (d'abord, ensuite, enfin) ou une rupture (tout à coup, soudain, brusquement). L'indicateur temporel, au contraire, donne des infos précises (le lendemain...).

La structuration chronologique peut aussi être matérialisée par une mise en page spécifique avec alinéas et/ou intertitres.

Texte Baba Yaga

Il reprend donc la route. L'hiver est bien là. Des guirlandes de givre pendent des arbres. Tout en marchant, Pavel s'interroge.

Du point de vue de la ponctuation, il manque les ":" après *s'interroge*. Il semble que le temps de base soit le présent de narration. Ce temps **comme les premiers et arrière plans**. Il faut changer de temps pour les reconstituer :

Il reprit donc la route. L'hiver était bien là. Des guirlandes de givre pendaient des arbres. Tout en marchant, Pavel s'interrogea / s'interrogeait

Puis le texte se poursuit avec un dialogue intérieur :

*- Dans quelle histoire me suis-je fourré ? N'avais-je pas assez de mes soucis ? Il franchit le pont qui enjambe le Dniepr et s'approche de l'isba de la sorcière. Pavel n'ose frapper, alors il tousse bruyamment. Aussitôt la porte s'ouvre lentement. La voix crissante s'élève dans le silence de la nuit et il frissonne :
- Bienvenue à toi, colporteur. Bienvenue. Que désires-tu me vendre ?
Je passais par le village*

Il y a une erreur de mise en page : la ponctuation n'est pas respectée. Il n'y a pas de guillemets. Ceux-ci ne sont pas obligatoires pour des paroles rapportées au style direct²⁰. Mais ici ce sont plutôt des pensées donc les guillemets seraient attendus.

¹⁹ Pour l'imparfait, on distingue l'imparfait d'habitude (répétition), l'imparfait de durée, l'imparfait de description, et l'imparfait de commentaire

²⁰ À partir de la seconde Guerre Mondiale, quand un personnage parle, les éditeurs ont introduit un nouveau mode de ponctuation : le tiret à la ligne, sans guillemets. Mais cela n'est valable que pour les paroles réellement prononcées. Pour les paroles intérieures, on les présenterait plutôt entre guillemets. Mais cela reste du domaine de l'usage. Pendant très longtemps, l'école a refusé le système éditorial : on demandait aux élèves de mettre des guillemets quand quelqu'un parlait (guillemets au tout début et à la toute fin du dialogue. Si plusieurs personnages parlent, on met des tirets, mais on ne garde qu'une seule paire de guillemets en tout. Aujourd'hui, à l'école, on fait remarquer qu'il existe de modes de ponctuation, et on demande à l'élève d'en choisir un et de s'y tenir : homogénéité.

cf. : les petites propositions de type *dit-il, chuchota-t-il, rétorqua-t-il*, sont des **propositions incisives**. Les verbes dire, chuchoter, etc. sont des **verbes de parole**. Un sujet pourrait demander de les classer : volume, ou sentiment de celui qui parle...

Dans quelle histoire me suis-je fourré : phrase interrogative

N'avais je pas assez de mes soucis : phrase interrogative à la forme négative

Il franchit est bien un présent de narration (c'est la valeur du verbe). *Qui enjambe le Dniepr* : On ne peut pas parler de vérité générale car le pont n'est pas universel. On n'utilise ce terme que pour les maximes de sagesse populaire *Pierre qui roule n'amasse pas mousse* ou pour *Le Dniepr coule de ... à ...*. Un bon test est de passer la phrase au passé. Si elle devient bancale, c'est qu'on a un présent de vérité générale : "le pont qui enjambait la rivière" : c'est OK. Il a été détruit. "la rivière coulait de tel endroit à tel autre" : bancal car elle coule toujours et coulera toujours.

Là, dans *le pont enjambe la rivière* il s'agit d'un **présent d'habitude, un présent de durée**. On parle aussi de **présent étendu**.

Que désires-tu me vendre : ici nous sommes passé dans un énoncé ancré. Il s'agit donc d'un **présent d'énonciation** : il correspond au moment où les mots sont prononcés.

Je passais : on est plongé dans le passé. *Je passais* et *j'ai pensé* forment un petit bout de récit : premier plan j'ai pensé, arrière-plan je passais. Imparfait descriptif qui installe l'arrière plan, il fonctionne en temps complémentaire du passé composé qui suit.

J'ai pensé : toujours énoncé ancré. Le passé composé ici a sa valeur (ou son emploi²¹) d'antériorité du présent.

Je cherche, ils ont trop peur : présent d'énonciation

2. La visée injonctive ou prescriptive (praxis)

Il s'agit de guider, conduire, faire faire quelque chose à quelqu'un. Exemples : recette, mode d'emploi, ordonnance ou prescription médicale, règles de vie, textes de lois...

cf. : Généralement, ce sont des écrits sociaux qui ont ce type de visée.

3. La visée explicative (epistemè)

L'exemple type de la visée explicative, c'est le documentaire.

²¹ Emploi = valeur = aspect dans ce type de questions (pour les temps)

Là, il s'agit de transmettre des connaissances. Le contenu du texte a un caractère universel, général. Il donne des définitions, des savoirs institués, généralement validés par la communauté scientifique de référence.

Dans les écrits à visée explicative, on rencontre le vocabulaire spécifique de la spécialité (même s'il a généralement pour caractéristique de s'adapter au destinataire). On y rencontre aussi les marques de la généralité : le pronom "on", le temps présent des vérités générales (présent atemporel qui convient bien aux idées qui échappent au moment de l'expérience, qui sont vraies en dehors de l'instant) ou parfois le passé composé ou l'imparfait à valeur itérative (habitude, répétition).

Dans ce type de séquences, il faut considérer une situation d'énonciation où le lecteur ne sait rien, a besoin qu'on lui explique le pourquoi et le comment à l'aide d'outils validés théoriquement.

Attention : un mode d'emploi, par exemple, n'a pas de visée explicative, mais une visée injonctive.

4. La visée descriptive (Mimesis)

Il s'agit de décrire, faire voir, mettre sous les yeux du lecteur un objet humain, animé ou inanimé, à la manière d'un photographe.

Attention à ne pas confondre la visée descriptive (qui décrit un personnage, un paysage particuliers...) à la visée explicative (celle du documentaire, des vérités générales)

Cependant, une description part théoriquement de l'ensemble qu'elle définit à l'aide de termes génériques pour aller vers les parties de cet ensemble.

Temps employés : l'imparfait ou le présent selon le contexte.

L'emploi en nombre d'adjectifs et de compléments du nom est une des caractéristiques de la description. La comparaison est aussi utilisée pour mettre en relief des propriétés. Le choix des termes employés est subjectif (par opposition à la visée explicative) pour transmettre au lecteur des impressions perceptibles.

5. La visée argumentative (doxa : opinions, croyances)

Ces écrits ont pour but de donner son opinion, de l'argumenter, de la défendre, de convaincre.

Voir l'exemple de l'écrit scolaire "*non je ne suis pas d'accord si mes parents décident d'interdire la télé car...*"

Ce type de séquence engage son auteur qui s'implique personnellement. Les pronoms de la première personne sont de rigueur. Il est parfois relayé par le pronom "on".

Les modalisateurs (heureusement... adverbe qui modifie la position de celui qui parle) permettent de préciser le degré de certitude des assertions et de manifester une appréciation sur ce dont on parle.

La visée expositive²²

Ce type est peu exploité dans un contexte scolaire..
Les textes à visée expositive ont pour but de mettre à la vue de tous des informations.
C'est par exemple : un menu, un programme TV, une table des matières.

Souvent, à l'école, on fait le choix de ne pas aborder ces écrits parce que ce ne sont pas vraiment des textes mais plutôt des suites de mots. Il faut mieux les évincer, les écarter des activités de catégorisation. Cela permet aussi d'éviter de multiplier les types enseignés²³.

Plusieurs visées dans un écrit...

Attention :

Un texte forme rarement un ensemble homogène correspondant à un seul type de textes.

Il y a parfois (souvent) dans un écrit plusieurs types de visées qui se succèdent dans différents segments, **différentes séquences**²⁴.
Il y aura une visée cadre, une visée dite dominante et une ou plusieurs visées encadrées, momentanées.

Ex, dans un roman, la visée cadre, la dominante, sera narrative, mais certains passages, certaines séquences pourront être descriptives (descriptions de lieux, de personnages...), d'autres **dialogales**.
Remarque : on trouve rarement d'injonction dans un roman. L'injonction est généralement isolée des autres types de séquences.

On parlera donc plutôt de type de séquences textuelles plutôt que de types de texte.

(Source Hatier) Une lettre à une compagnie d'assurance par exemple peut être de type narratif (si je raconte un évènement), puis argumentatif (si je démontre à mon assurance que l'inondation de ma maison n'est pas imputable à ma responsabilité), explicatif (si je fais comprendre les raisons de la rupture de canalisation)...

²² Attention à ne pas parler d'écrits informatifs : ancienne terminologie, jugée trop vague

²³ Si jamais on en trouvait en Partie III, on fera bien de se montrer "surpris" de trouver ce type d'écrits dans des activités de catégorisation

²⁴ Dans séquence, c'est l'idée qu'il y a un enchaînement de séquences

Forme directe et forme indirecte

Forme directe et forme indirecte : exemple de la fable de la Fontaine (forme narrative = forme directe) qui est faite pour nous faire réfléchir, donc visée argumentative.

Le discours argumentatif met en œuvre une argumentation explicite. Mais il y a d'autres moyens d'emporter l'adhésion du destinataire : on parle alors d'argumentation implicite.

La thèse soutenue n'est pas formulée explicitement (c'est au destinataire de la comprendre implicitement à travers le thème choisi, les affirmations formulées, le lexique et les figures de style employés...)

Il est possible de jouer sur les différentes formes de discours en leur conférant une visée argumentative : ainsi, le discours narratif (que l'on trouve dans le genre de la fable), le discours explicatif, le discours descriptif peuvent avoir pour visée de convaincre.

Il est possible en outre d'utiliser le registre de l'ironie (procédé consistant à feindre d'adopter la thèse adverse pour s'en moquer et mieux la dénoncer)

Les types de discours (source : Hatier)

Le discours est défini comme le texte assorti de sa situation d'énonciation.

- Discours en situation, ou interactif
- Discours théorique (écrits scientifiques...)
- Récit interactif (implication de celui qui raconte, et éventuellement de ses auditeurs)
- Narration
- ... outre ces archétypes, la plupart des écrits sont des textes dits "intermédiaires"

Le point de vue

Identifier le point de vue, c'est dire sous quel angle le narrateur raconte (dans le cas d'un point de vue narratif) ou donne à voir (point de vue descriptif)

Le narrateur peut adopter un point de vue :

- **Omniscient** : quand le narrateur témoigne une connaissance parfaite des personnages (situation, sentiments), des lieux, du passé; de l'avenir. Le lecteur en sait plus que les personnages eux-mêmes
- **Interne** : le narrateur limite l'info à ce que voit, sait, pense un personnage. Le lecteur n'en sait pas plus que les personnages.
- **Externe** : le narrateur limite l'info à ce que pourrait voir un témoin extérieur, comme une caméra. Il ne fournit au lecteur aucune information sur les pensées, les sentiments des personnages. Le lecteur en sait donc moins que les personnages.

Conclusion

Dans une activité de catégorisation de textes, plusieurs axes de tri doivent être considérés et, généralement, un seul doit être choisi.

Ce choix s'effectue en fonction de l'approche que l'on veut avoir :

- l'âge des élèves
- ce que l'on cherche à montrer
- les textes en présence

Il faut en tous cas veiller à ce que les classements proposés mettent en œuvre un seul principe de classification, et qu'il soit donc homogène.

Sujet de concours : recette de pâte à sel

Dans quelle mesure cet élève répond-il à la consigne "écrire la recette"

Pour faire la ressette de la pâte à sel, il faut du sel, de l'huile, de la farine et de l'eau. La maîtresse prend un verre de sel pour le mettre dans une bassine.

Après 6 verres de farine.

Ensuite deux cuillères d'huile.

Enfin elle a mis de l'eau dessus et elle a mélangé.

Correction : La maîtresse attend un écrit social (pas spécifiquement scolaire) à visée injonctive, une recette.

On retrouve certaines caractéristiques des textes ayant cette visée :

- pour faire... il faut...
- les ingrédients présentés sous forme de liste

En revanche, certaines tournures sont typiques d'une visée plus narrative et en ce sens cet élève est à côté des attentes :

- les références à la situation d'énonciation, l'évocation des différentes actions de la maîtresse
- les connecteurs temporels qui sont typiques de la narration : après, ensuite, enfin (même si on pourrait rencontrer ces connecteurs dans de l'injonctif)
- l'utilisation du passé composé : "elle a mis" alors qu'il aurait fallu retrouver les temps de l'injonction : l'impératif ou l'infinitif, voire le futur

C'est écrit sans visée. On ne sait pas qui écrit à qui, pourquoi.

En quoi la première phrase rédigée par l'élève n° 3 est-elle une réussite ?

Pour faire de la pâte à sel, il faut : du sel fin, de la farine, de l'huile, une bassine, un pot, de l'eau, une cuillère.

On y retrouve bien les caractéristiques de la visée injonctive. Elle présente la liste des ingrédients et du matériel et des ustensiles. Cela correspond bien à la **forme prototypique** d'une recette, au "contrat" entre le rédacteur d'une recette et le lecteur qui consiste à placer en début de texte la liste des ingrédients et des ustensiles.

La ponctuation est très maîtrisée : la virgule après "pour faire la pâte à sel", les deux points avant l'énumération, les virgules entre chaque ingrédient.

Deux seuls petits défauts : le mélange des ingrédients et des ustensiles, et le fait qu'il manque les quantités.

L'élève reste néanmoins très proche de **l'écrit social de référence** ou du **modèle de référence**.

cf. : Il faut est une locution verbale (mode impersonnel)

Commentez l'emploi de la forme verbale *brassez* dans la production numéro 2²⁵

Pour faire de la pâte à sel. Versez deux pots entiers de sel [...] puis brassez avec votre main jusqu'à ce que cela se transforme en une belle pâte à sel..

Il s'agit d'un impératif, 2eme mode bien caractéristique de la visée injonctive, et tout particulièrement de la recette. Cette forme est donc attendue, c'est une réussite.

L'élève est cohérent dans toute sa recette et emploie bien le mode impératif partout : **homogénéité modale**.

On ne peut pas brasser avec les mains (étymologiquement, on brasse avec des ustensiles qui prolongent les bras). Le mot attendu aurait pu être "malaxer" voire "pétrir". Ici "brasser" est donc employé à contre-emploi, même si l'emploi de ce mot est le signe d'un bon niveau de langage de la part de l'élève.

²⁵ Attention à la formulation de la question ! Il faut parler du temps et du niveau de langage.

Sujet concours : lettre à Aigreline

Elsa répond-elle aux attentes de ce test d'entrée au CE2 ? (ne pas tenir compte de l'orthographe)²⁶

Chère Aigreline,
J'ai reçu ta lettre. Je connais plusieurs véhicules qui volent. Il y a un hélicoptère et puis une fusée, un avion. Et aussi plein de ballons. C'est rigolo et puis tu as de l'air comme si tu étais sur ton balai magique. J'espère que tu auras le temps de venir me voir. Et moi aussi. Un hélicoptère ça ressemble à un énorme œuf de Pâques et puis ça a un grand truc derrière qui est droit. Une fusée ça ressemble à une grande et grosse sucette. Et des ballons quand même tu sais ce que c'est. Je te fais un gros bisou et à bientôt.

Dans un paragraphe d'intro, il faut rédiger en "synthèse" les attentes du maître sur cet exercice.

1. La forme de la lettre : il faut produire une lettre dont la forme ressemble à une lettre. Elle doit manifester qu'elle a acquis le modèle de référence qu'est la lettre.
2. Être capable de répondre à une lettre, donc entrer dans une situation d'échange, de communication.
3. La sorcière fait trois demandes : Elsa va devoir montrer qu'elle est capable de **répondre** à chacune des demandes (à quoi il ressemble, comme il fonctionne, et est-ce qu'il sera mieux que mon balai). Il faudra donc un segment descriptif, un segment explicatif et un segment argumentatif. L'élève est donc censée produire un écrit à plusieurs visées, un écrit hétérogène constitué de 3 segments à visées différentes.

Reprenons chacun des points :

1. La forme de la lettre

- C'est plutôt une réussite : ce qu'elle a produit ressemble à une lettre : expéditeur, date, l'apostrophe (cher...), formule de politesse. Le pavé expéditeur est incorrect (Elsa sur la 3ème ligne, ville avant code postal). Elle a oublié de signer.
- Souvent dans une lettre on fait des paragraphes, on va à la ligne.
- La visée explicative pour décrire les hélicoptères et les fusées

²⁶ Dans ce type de question il ne faut pas être trop négatif

2. La situation de communication

- Elle rentre bien dans l'idée d'une lettre qui est un échange, en s'adressant bien à Aigrelaine. Il y a des Tu, des Je, des On : elle entre bien dans cette situation d'écrit qui est la correspondance.
- Elle prend en compte le fait que la sorcière est peut-être d'un autre temps et ne connaît ni les hélicoptères ni les fusées.
- Cependant Aigrelaine demandait un objet et Elsa en cite 4 et en reprend 3, ce qui va gêner la réussite de sa lettre.

3. Le contenu

On attend bien 3 visées pour répondre à chaque question : descriptive, explicative, argumentative.

Descriptif : il aurait fallu décrire un objet magique particulier singulier. En ce sens la visée est bien descriptive. Ce n'est pas ce que fait Elsa puisqu'elle fait une description très généralisante, universelle.

Cependant ici la description est une réussite : l'intention descriptive est visible (comparaisons, analogies). La question dit : "à quoi ça ressemble" et Aigrelaine répond "ça ressemble à ça". Elle reste très proche du monde qu'elle connaît (la confiserie : l'œuf de Pâques, le sucre...)

Explicatif : il y a peu d'explicatif puisqu'elle ne répond pas (ou peu) à la question "comment il fonctionne"

Argumentative : Elsa dit "c'est rigolo, tu as de l'air comme si tu étais sur ton balai magique... sans doute c'est ce qui te plaira le plus" : un argument, un avis, une prise de position. Cela reste faible.

Au résultat, les attentes explicatives et argumentatives ne sont pas atteintes.

Que peut faire le maître pour aider Elsa

Pour construire progression et programmation, le maître pourra utiliser les difficultés d'Elsa.

Ce qui est important, c'est répondre aux attentes et savoir qu'il y a des visées très précises quand on écrit : on écrit à quelqu'un dans une **intention** précise. Il faut se donner les moyens de développer son texte en fonction de cette visée.

Pour ce type d'élèves que représente Elsa, il faut à tout prix montrer au cycle III ce type d'écrit sociaux, documentaires : il faudra **en lire beaucoup** au CE2.

Il faudra aussi revenir sur les écrits à visée descriptive.

Synthèse

Document 1 : Jean-Louis Chiss

Nous sommes en 1987, à une époque où la typologie des textes vient d'éclorre. A cette époque, une série d'articles font le point sur ces typologies, qui a beaucoup de succès, plait beaucoup aux enseignants, dès son introduction.

Mais très vite on se rend compte que cette typologie des textes, telle qu'elle a été présentée au début des années 1980, pose problème. Le premier paragraphe dit qu'il y a une liaison lecture-écriture, et que cette liaison prend toute sa force quand on introduit la typologie des textes. Ainsi, quand on lira un type de texte, on apprendra à faire sa connaissance, à en chercher les caractéristiques, et ensuite quand on écrira un texte, on réutilisera ces caractéristiques.

2^{ème} paragraphe : il faut diversifier les écrits à proposer aux élèves. La typologie des textes va ainsi donner l'idée, l'envie aux enseignants de voir d'autres types d'écrits. A cette époque, ce message de diversification des supports est une "innovation"

3^{ème} paragraphe : les typologies textuelles permettent un approfondissement de l'approche des textes, qu'il faut regarder plus loin qu'une simple "impression". La typologie des textes va permettre un enseignement plus cohérent, plus efficace, surtout en vue de la production d'écrits.

4^{ème} paragraphe : on se heurte à l'hétérogénéité des textes... comment va-t-on faire ? L'auteur par de textes architypiques qui contiendraient toutes les caractéristiques d'un type. Mais faut-il ne travailler que sur ces textes.

5^{ème} paragraphe : texte polaire = texte archétypique, qui représente tout un pôle, serait le modèle. Mais Jean-Louis Chiss dit que le risque serait d'aboutir à des modèles trop contraignants. Un "bon" texte n'est pas forcément un modèle "conforme" ou "normé".

Texte 2 : Jean-Paul Bronckart

C'est le texte le plus récent. L'auteur est un grand linguiste.

Ici nous avons un point de vue beaucoup plus distancié. L'auteur s'intéresse à la façon dont se construisent les connaissances dans une discipline.

Il tire "en touche" en n'employant pas le mot "type" de texte mais "genre" de texte. Il faut un peu remonter le débat et permet de quitter la linguistique textuelle au sens strict des années 80.

Paragraphe 1 : Il explique qu'il existe différents types de classements : activité humaine, effet communicatif visé (= visée), support, thématique...

Puis : perpétuel mouvement entre les genres littéraires.

Paragraphe 2 : séquences textuelles car hétérogénéité des textes. Il faudra parler de type de séquences textuelles plutôt que de types de textes. En revanche, le texte dans son ensemble forme une unité discursive qui aura une visée d'ensemble.

Texte 3 : Claudine Garcia-Deban

Article de la revue Pratiques (revue très réflexive)

Elle parle de "tri de textes" (activité scolaire qui existe depuis très longtemps. Terme plus modeste que "typologie")

On est en plein dans le "constructivisme²⁷", l'induction. Le maître apporte le matériel, pose les questions, donne la consigne, dans le but que les élèves cherchent, réfléchissent, construisent.

²⁷ Démarche inductive, constructivisme, sont des termes qui pouvaient être utilisés dans la synthèse

Les difficultés de compréhension des textes littéraires (Cycles II et III)

Les programmes

La découverte d'albums peut être un moyen privilégié pour parvenir à la compréhension des textes narratifs. L'alternance entre lecture de l'enseignant, rappel par un ou plusieurs élèves reformulant le texte dans leurs propres mots, dialogue sur les difficultés, nouvelle lecture de l'enseignant, nouvelle formulation par les élèves (sous la forme de dictée à l'adulte par exemple) est susceptible d'aider chacun à se doter d'une plus grande familiarité avec ces textes (QAOEE p 66)

*(Cycle II) A l'oral, on ne peut se contenter d'exiger des élèves une compréhension des infos données littéralement dans le texte. On doit les engager à retrouver les informations **implicites** qui sont à leur portée [...] Il est tout aussi important de conduire les élèves à une **attitude interprétative** : le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné. (QAOEE p 79)*

Les spécificités des textes littéraires

Leurs finalités

La construction du sujet

Il s'agit d'une activité de l'ordre de l'intime, il y a donc toujours une partie peu accessible à l'école. On lit d'abord pour permettre au sujet de se construire, dans son identité : l'élève se construit une représentation du monde. Cette spécificité pose la question du rôle de l'école dans cette aventure intime et individuelle. La lecture fait partie du capital personnel d'expériences.

L'acculturation

Les textes littéraires permettent un apport de connaissances sur le monde, et sur la littérature. Ils permettent aussi une ouverture aux grandes valeurs humaines

Les difficultés des textes littéraires

Ces textes présentent d'abord des difficultés de **compréhension** (de lexique, de structure)

Et aussi des difficultés **d'interprétation** : l'élève doit repérer les archétypes²⁸, les stéréotypes. La littérature se nourrit d'elle-même et se répète indéfiniment.

Comment aborder les textes littéraires à l'école

Le choix des textes

...doit être adapté à la classe.

Il est important que les textes soient consistants, voire même un peu « résistants », et cela dès le début de l'apprentissage.

Les activités doivent être variées et alternées

Pour la compréhension, les élèves vont devoir apprendre à prendre les bons indices.

Il faut laisser aux élèves un temps de lecture (en alternant des lectures courtes et longues)

Il faut s'interdire les activités qui massacrent les textes littéraires, et celles qui uniformisent les textes.

Le rôle du maître

Il faut prévoir beaucoup d'activités où le maître s'investit.

Le collectif joue un grand rôle, le partage entre pairs.

Analyse d'une séquence d'enseignant

On peut parfois remarquer que :

- Le modèle pédagogique suivi par l'enseignant **est transmissif**, ou au contraire **"inductif"**
- Le découpage d'une séquence s'appuie sur la trame narrative en présentant d'abord l'état initial, en s'arrêtant juste après l'élément perturbateur pour que les élèves aient envie de connaître la suite. Parfois, une illustration (4ème de couverture) donne un élément de résolution, ce qui peut modifier l'horizon d'attente.

Les objectifs visés par une séquence (plusieurs objectifs en interaction) :

²⁸ voir définition en fin de document

- L'enseignant vise l'acculturation, l'entrée en littérature des élèves
- Les objectifs de ces séquences appartiennent à la composante « compréhension » : comprendre ce que c'est que lire, ce que c'est que construire du sens. Le texte ne s'offre pas, il se mérite !
- Le dispositif vise à ce que l'élève soit capable d'identifier : le personnage principal, le cadre spatiotemporel de l'histoire
- de s'appuyer sur les échanges avec les élèves et sur le guidage, la médiation du maître...
- Formuler des hypothèses, développer un horizon d'attente et de les valider en recourant avec précision au texte

Les connaissances à mobiliser par les élèves sans en avoir conscience :

Des connaissances textuelles :

- L'objet livre, le titre, l'auteur
- L'emploi, la richesse d'une première page de couverture
- Le rôle de l'illustration,
- Différencier les genres narratifs. Par exemple dans un conte, le personnage principal peut être un lapin, mais ce n'est pas un documentaire

Des connaissances linguistiques :

- Dans le domaine de la typographie (rôle de la majuscule pour identifier le nom et le prénom), taille du caractère qui prennent du sens
- Identification des mots (par voie directe, par voie indirecte = déchiffrage, segmentation fine)

Connaissance du monde :

- La neige, l'hiver le froid
- etc.

Critiques qui peuvent être faites d'une séquence :

- trop grand morcellement d'une séance qui risque d'empêcher les élèves de bien comprendre l'histoire dans sa globalité

Le français au Cycle III : la littérature

Programme

*Le programme de littérature du cycle III vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature de jeunesse [...] Il permet ainsi que se constitue une **culture commune** susceptible d'être partagée, y compris entre générations. Ces rencontres avec les œuvres passent par des lectures à haute voix (du maître ou des élèves) comme par des lectures silencieuses [...] elles se poursuivent par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation.*

*L'univers de la littérature se découvre aussi par la pratique de **l'écriture**. Cette expérience exigeante permet à l'élève de commencer à prendre conscience des spécificités du monde des fictions.*

*Une partie de l'horaire consacré à la littérature est réservée à des **"ateliers"** de lecture qui conduisent progressivement tous les élèves à une véritable autonomie face aux textes.*

Au Cycle III, le Français se décompose en

- Bloc Littérature (on parle de Dire, Lire, Ecrire) : 5h
- Bloc ORLF
- Développement important de la **production d'écrit** au Cycle III (notamment dans les programmes 2002). On demandera aux élèves de produire des écrits du type de ceux qu'ils sont en train de lire .
- Objectif principal : **Développement de la polyvalence du lecteur**, flexibilité, pour qu'il sache adapter sa stratégie, des méthodes au type d'écrits qu'il est en train de lire.

Les grand types d'écrits

Écrits littéraires (= ne peuvent pas être réduits à une fonction) :

- Genre²⁹ Narratifs
 - Roman
 - D'aventure
 - De la vie quotidienne
 - Policier

²⁹ Genre et "types d'écrits" sont synonymes

- Récit illustré
- Conte
- Album
- Nouvelle
- BD
- Théâtre

- Genre poétiques

Écrits sociaux (ou fonctionnels) – Il est très important d'en faire lire aux élèves.

- dans l'école
- hors de l'école
- écrits documentaires

Compréhensions

On oppose :

- la **compréhension littérale** (= comprendre ce qui est écrit noir sur blanc dans le texte)
- à la **compréhension fine** (= faire des inférences)

On oppose également :

- La **compréhension d'ensemble** (ou globale, ou générale)
- À la **compréhension locale** (qui isole un segment de phrase sans s'occuper de ses relations avec le reste du texte)

Évaluations nationales

Les documents de l'EN sur les évaluations nationales de CE2 parlent de :

1. **Compréhension littérale** = compétence de base. En CE2, il s'agit de reconnaître les mots courants, comprendre l'explicite, ce que dit le texte
2. **Compréhension fine** = reconnaître et savoir utiliser les indices typographiques et textuels, se servir d'un dictionnaire
3. **Compréhension approfondie** = ce que l'écrit dit sans le dire.

On peut citer ces 3 niveaux en disant qu'on utilise la terminologie des documents de l'évaluation nationale.

Autre type de lecture

On parle également de :

Lecture coopérative

Quand on demande au lecteur de coopérer, de manifester qu'ils ont compris la spécificité de ce récit.

Qui s'oppose à la :

Lecture distanciée

Quand il s'agit non plus de comprendre mais aussi d'apprécier, de donner son avis personnel, de s'impliquer.

Critique d'une méthode, d'un support, d'un texte

On pourra constater les points positifs suivants :

- Développer les connaissances sur le livre, pouvoir présenter un livre, parler de ses références, faire prendre conscience à l'élève de ce qu'il est important de savoir pour présenter un livre
- Aborder la notion de **genre** (roman policier...), sensibiliser les élèves au fait que quand on parle d'un livre, il faut en donner le genre
- Mettre sur le même plan tous les lieux de lecture (BCD, bibliothèque, librairie...)
- Production d'écrit : permettre à l'élève de s'approprier un projet, qu'il y ait un enjeu (convaincre un public...)
- Susciter des échanges entre les élèves. Travailler la **justification** : devant les autres, je suis capable d'exprimer un jugement, une opinion, et de dire les raisons qui font que je pense cela
- Les textes sont d'autant plus riches que tout n'est pas dit. C'est bien quand il y a beaucoup **d'implicite**.

On pourra au contraire critiquer :

- Le manque de cohérence d'une démarche (deux concepts qui sont appelés par deux termes différents, par exemple)

... et évoquer certains des points suivants :

- Un livre est à la fois un objet culturel (voire artistique) et commercial
- Dans une bibliothèque, les livres sont généralement "rangés" par catégories (BD, romans, documentaires)
- Il est important de former l'élève au fait qu'il existe plusieurs sortes de classements des œuvres littéraires. Chaque sphère, chaque lieu a développé un classement qui lui semble pertinent.
- Lien littérature / instruction civique, citoyenneté (ouverture sur l'autre, connaissance de l'autre, d'autres cultures, d'autres civilisations)
- Enrichissement lexical

Qu'est-ce qui peut donner envie de lire un texte aux élèves ?

- Un contexte proche de leur vie quotidienne (**identification, miroir, projection**)
- Le fait qu'un extrait proposé forme un petit **épisode** (grâce au chapeau inducteur, très important pour la compréhension)
- Belle mise en page, caractères gros, aérés

Narratologie

L'école élémentaire a été très marquée par ce qu'on appelle le **schéma narratif**. C'est une sorte de structure commune à (presque) toutes les histoires. C'est aussi (surtout ?) une aide pour reformuler une histoire.

Ce schéma narratif est parfois dit "quinaire" car composé de 5 éléments :

1. État initial (ou situation initiale) : on compte un ou des personnages qui, en général, se trouvent dans un état d'équilibre
2. Élément perturbateur (ou élément déclencheur, ou complication, ou modificateur)
3. Actions (dans les récits traditionnels, il y a souvent 3 actions)
4. Élément de résolution (une action qui va mettre fin à tout ce qui a été déclenché)
5. État final (on retrouve un équilibre)

Ce schéma narratif peut s'appliquer à différents niveaux :

- Soit au niveau de la macrostructure
- La structure
- La microstructure

Qu'est-ce que l'école en a fait ?

L'école a déclaré (un peu à tort) que tout texte suit ce schéma, et que ce schéma doit être suivi pour écrire un récit, alors que la réalité littéraire est plus complexe.

Par exemple, dans une nouvelle, très souvent, il n'y a pas d'état initial

La lecture au Cycle III

Dans le Dire-Lire-Ecrire, il y a Lire : l'apprentissage de la lecture continue au Cycle III où les programmes préconisent de faire des "ateliers de lecture"

Lire au Cycle III, c'est lire des écrits sociaux (ou fonctionnels) et des écrits littéraires (narratifs ou poétiques)

Ateliers de lecture

Groupes de besoins sur des supports différents, avec des écrits différents, pour travailler des compétences différentes. Ils sont mis en place après une évaluation diagnostique qui permet de repérer les difficultés.

Dans ces ateliers, les élèves travaillent individuellement, mais tout ne se fait pas en autonomie. Le maître passe d'ateliers en ateliers.

Les ateliers peuvent être programmés sur toute l'année, mais c'est déconseillé. Il faut plutôt prendre le temps de diagnostiquer et quand on connaît les élèves on fait par exemple des ateliers concentrés sur 4 semaines, puis on s'arrête.

Cela a l'intérêt de l'effet choc, comme une thérapie, sur un temps court. Puis on passe à autre chose.

Combien et quand ?

Objectif : **10 lectures personnelles** par an (à la maison). 10 contes, nouvelles, BD, documentaires...

On peut mettre en place des "défis lecture"

Lectures en classe

+ 10 lectures en classe (6 dans la liste officielle et 4 hors liste)

Parmi les 6, il en faudrait 2 dans le patrimoine classique et 4 dans la production contemporaine.

... le tout en variant les genres (album, roman, nouvelle, conte, BD, extrait de théâtre, poésie). En poésie, il est conseillé de choisir un recueil (mais ce n'est pas obligatoire)

Dans la lecture en classe, une grande partie du travail de lecture va être fait en classe : alternance de lecture à haute voix par le maître (le maître choisit les **embrayeurs de récit** et s'arrête à un passage clef, plein de suspense et embraye sur la lecture individuelle silencieuse)

Quand le livre est long, le maître doit/peut résumer des passages.

Temps de lecture individuelle : env. 10 à 15 minutes

Vocabulaire

Actantiel	Schéma autour des personnages (attention à l'orthographe du mot actant <u>iel</u>)
Anaphore	Expression qui en reprend une autre. Le plus courant c'est le pronom. Ex : « Il » reprend le nom du héros...
Archétype	Un archétype (du grec <i>arkhetupon</i> , « modèle primitif », par l'intermédiaire du latin <i>archetypum</i>) est, en littérature et en philosophie, un <u>modèle</u> général représentatif d'un <u>sujet</u> . Il se fonde sur une <u>image</u> représentative forte, <u>caractérisée</u> , reconnaissable. Il ne faut pas confondre archétype et stéréotype qui sont deux notions très différentes ; il faut toujours garder à l'esprit qu'un stéréotype est la vision d'un groupe social <u>par un autre</u> (par exemple le stéréotype de l'immigré maghrébin n'est pas le même chez les habitants de Nanterre que chez les villageois alsaciens), tandis que l'archétype est reconnu comme universel.
Cohérence	Cohérence sémantique : il s'agit du sens. 4 règles : la règle de répétition (fil dans l'ensemble du texte), la règle de progression (on avance au fil du texte), la non-contradiction et la congruence (tout converge dans le même sens, pas d'élément divergent qui produirait un trouble)
Cohésion	Cohérence syntaxique : homogénéité temporelle, homogénéité énonciative (la "personne" utilisée est toujours la même), emploi des substituts, organisation du texte, connecteurs logiques et/ou organisationnels
Cognition	L'étude de l'apprentissage, comment un individu construit son apprentissage.
Conscience phonémique	il faut que l'élève ait conscience que le phonème existe, qu'il y a dans l'oral des composants très difficiles à cerner, et que ces composants peuvent être utilisés, manipulés... que ce sont toujours les mêmes qui reviennent.
Conscience phonologique	Elle englobe la conscience phonémique. C'est, plus globalement, comprendre qu'il y a des mots, que dans les mots il y a des syllabes, et que dans les syllabes il y a des phonèmes. La composante phonémique est un affinement, un approfondissement de la cs phonologique. Elle est développée en fin de GS et surtout au CP.
Conscience syntaxico-sémantique	Conscience que les mots ont une place et que cette place est importante, que les mots sont porteurs de sens. C'est avoir pleinement conscience de la place des mots, du rôle des mots dans une phrase.
Consonnes	Dentales : d et t Labiales : m et b

	Gutturales : c et g Nasales : n ...
Consonnes sonores	A l'opposé des consonnes sourdes. Parmi les deux consonnes dentales, d et t, "d" est la sonore, "t" est la sourde.
Discrimination Visuelle	Compétence qui permet aux élèves de différencier les signes écrits. Compétence qui s'oppose à la discrimination <u>auditive</u> qui lui permet de distinguer des sons proches.
Encodage	Partir d'une syllabe que l'on entend pour l'écrire, l'encoder. Dans l'encodage, il y a bien sûr une partie mécanique mais aussi une partie qui relève de l'orthographe, comme lorsqu'il faut choisir entre "an" et "en"
Graphème	"ain", "in", "un" sont les 3 graphèmes pour le même phonème « in ». On parle de «trigramme» pour un graphème de trois lettres.
Heuristique (fonction)	??? On comprend des choses, on trouve des choses au bout d'une activité
Homonymes	Ils comprennent : Homophones + Homographes. Remarque : certains mots sont à la fois homophones et homographes. <i>Ex : Je suis, Les pages</i>
Hyperonyme	Fleur est un Hyperonyme de Tulipe
Hyponyme	Tulipe est un hyponyme de Fleur
Illettré	Un illettré, c'est quelqu'un qui a appris à lire, mais mal appris. Il est incapable de comprendre un texte.
Inférence	Une inférence, c'est une déduction pour dépasser les simples mots écrits
Intertextualité	(...) à rapprocher de la culture littéraire
Logogrammes	Ils permettent au lecteur de distinguer les homophones
Morphème	Terme qui désigne une partie de mot dotée de signification. Par exemple, le mot « langage » contient deux morphèmes, Lang- et l'affixe -age Il existe plusieurs types de morphèmes : des <u>morphèmes lexicaux</u> (exemple, le "t" de "chat" est là pour montrer que ce mot appartient à la même famille que chatte, chatière etc.), et <u>des morphèmes grammaticaux</u> (du verbe ou du nom)
Morphogramme	C'est un graphème qui est là pour autre chose que produire du son, mais pour donner une information morphologique et syntaxique. Souvent le graphème est muet (mais pas toujours). Le français est composé pour environ 15% de morphogrammes. <i>Exemple : les chats dorment. "t" est un morphème lexical "s" est le morphème du pluriel "nt" est la marque verbale du pluriel, ou morphème du pluriel</i>
Phonème	Remarque : le morphogramme, c'est le signe, le groupe de lettres, qui traduisent un morphème. C'est une unité abstraite que l'on peut assimiler au "son" entendu dans un mot. Il est généralement écrit en alphabet phonétique.

Par exemple le phonème [k] peut s'écrire "k" (dans "koala"), "c" (dans camion), "qu" (dans "qui")...

On distingue les :

Phonèmes consonantiques	Ceux sont ceux qui traduisent le "son d'une consonne : [t] etc.
Phonèmes vocaliques	Ceux qui traduisent un son "voyelle" (y compris les <u>voyelles nasalisées</u> : in, on....)
Phonogramme	C'est une lettre/groupe de lettres qui produit un phonème. Par exemple "qu" est un phonogramme pour le phonème [k]
Présentatif	Il y a, Voici, C'est...que ou C'est...qui. Les présentatifs composés sont des unités lexicales qui doivent être analysés telles quelles. Ainsi, dans <i>Il y a</i> , on ne retient pas <i>Il</i> ni <i>y</i> comme des pronoms personnels.
Signifiant	un mot a un signifiant et un signifié. Le signifiant, c'est la manière dont il s'écrit (signifiant graphique) et la manière dont on l'entend (signifiant phonique).
Signifié	(cf. signifiant) c'est le sens du mot. Le sens peut être dénoté (contenu immédiat) ou connoté (système de sens seconds greffés sur le sens premier)
Sociocognitif	Connaissances liées au milieu social.
Système des temps	C'est le nom que l'on donne aujourd'hui à la cohérence temporelle.
Trigramme	« ain » est un trigramme (un graphème de trois lettres)
Valeur phonique	C'est ce qu'on entend. Par exemple quand un enfant écrit "les chas dort" la valeur phonique est respectée, elle n'est pas altérée.