

SOMMAIRE

	Pages
Organisation de la formation au collège	5
Cycle central : classes de 5e et 4e	59
• Organisation des enseignements du cycle central du collège	61
• Programme du cycle central	68
• Accompagnement des programmes du cycle central 5e-4e	83

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE,
DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

ENSEIGNER AU COLLÈGE

FRANÇAIS

Programmes

et

Accompagnement

Rédition juillet 2002
(Édition précédente : janvier 2002)

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

« Droits réservés » :

« Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes de l'article L. 122-5 2° et 3° d'une part que "les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre part, que "les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées", **toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement du CNDP est illicite** (article L. 122-4). Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle ».

Organisation de la formation au collège

Décret n° 96.465 du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996)

Article 1^{er} – Le collège accueille tous les élèves ayant suivi leur scolarité élémentaire. Il leur assure, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la formation qui sert de base à l'enseignement secondaire et les prépare ainsi aux voies de formation ultérieures.

Article 2 – Le collège dispense à tous les élèves, sans distinction, une formation générale qui doit leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire fondamentaux constitutifs d'une culture commune. Il contribue également, par l'implication de toute la communauté éducative, à développer la personnalité de chaque élève, à favoriser sa socialisation et sa compréhension du monde contemporain.

S'appuyant sur une éducation à la responsabilité, cette formation doit permettre à tous les élèves d'acquérir les repères nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté et aux choix d'orientation préalables à leur insertion culturelle, sociale et professionnelle future.

Article 3 – L'enseignement est organisé en quatre niveaux d'une durée d'un an chacun, répartis en trois cycles pédagogiques :

- le cycle d'adaptation a pour objectif d'affermir les acquis fondamentaux de l'école élémentaire et d'initier les élèves aux disciplines et méthodes propres à l'enseignement secondaire. Il est constitué par le niveau de sixième ;
- le cycle central permet aux élèves d'approfondir et d'élargir leurs savoirs et savoir-faire ; des parcours pédagogiques diversifiés peuvent y être organisés ; il correspond aux niveaux de cinquième et de quatrième ;
- le cycle d'orientation complète les acquisitions des élèves et les met en mesure d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles qui font suite au collège. Il correspond au niveau de troisième.

Des enseignements optionnels sont proposés aux élèves au cours des deux derniers cycles.

Les conditions de passage des élèves d'un cycle à l'autre sont définies par le décret du 14 juin 1990 susvisé.

Article 4 – Dans le cadre des objectifs généraux de la scolarité au collège définis par les articles 2 et 3, le ministre chargé de l'éducation nationale fixe les horaires et les programmes d'enseignement.

Les modalités de mise en œuvre des programmes d'enseignement et des orientations nationales et académiques sont définies par les établissements, dans le cadre de leur projet, conformément aux dispositions de l'article 2-1 du décret du 30 août 1985 susvisé.

Article 5 – Le collège offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs intérêts.

Ces réponses, qui ne sauraient se traduire par une organisation scolaire en filières, peuvent prendre la forme d'actions diversifiées relevant de l'autonomie des établissements.

Elles peuvent également prendre d'autres formes, dans un cadre défini par le ministre chargé de l'éducation nationale, notamment :

- un encadrement pédagogique complémentaire de l'enseignement ;
- des dispositifs spécifiques comportant, le cas échéant, des aménagements d'horaires et de programmes ; ces dispositifs sont proposés à l'élève avec l'accord de ses parents ou de son responsable légal ;
- des enseignements adaptés organisés, dans le cadre de sections d'enseignement général et professionnel adapté, pour la formation des jeunes orientés par les commissions de l'éducation spéciale prévues par la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
- une formation s'inscrivant dans un projet d'intégration individuel établi à l'intention d'élèves handicapés au sens de l'article 4 de la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
- des formations, partiellement ou totalement aménagées, organisées le cas échéant dans des structures particulières, pour répondre par exemple à des objectifs d'ordre linguistique, artistique, technologique, sportif ou à des besoins particuliers notamment d'ordre médical ou médico-social. Les modalités d'organisation en sont définies par le ministre chargé de l'éducation nationale, le cas échéant conjointement avec les ministres concernés. Des structures particulières d'éducation peuvent également être ouvertes dans des établissements sociaux, médicaux ou médico-éducatifs, dans des conditions fixées par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de la santé.

Par ailleurs, peuvent être proposées aux élèves, en réponse à un projet personnel, des formations à vocation technologique ou d'initiation professionnelle dispensées dans des établissements d'enseignement agricole. Les modalités d'organisation en sont définies par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de l'agriculture.

Article 6 – Le diplôme national du brevet sanctionne la formation dispensée au collège.

Article 7 – Au terme de la dernière année de scolarité obligatoire, le certificat de formation générale peut, notamment pour les élèves scolarisés dans les enseignements adaptés, valider des acquis ; ceux-ci sont pris en compte pour l'obtention ultérieure d'un certificat d'aptitude professionnelle.

Article 8 – Afin de développer les connaissances des élèves sur l'environnement technologique, économique et professionnel et notamment dans le cadre de l'éducation à l'orientation, l'établisse-

ment peut organiser, dans les conditions prévues par le Code du travail, des visites d'information et des séquences d'observation dans des entreprises, des associations, des administrations, des établissements publics ou des collectivités territoriales ; l'établissement organise également des stages auprès de ceux-ci, pour les élèves âgés de quatorze ans au moins qui suivent une formation dont le programme d'enseignement comporte une initiation aux activités professionnelles.

Dans tous les cas une convention est passée entre l'établissement dont relève l'élève et l'organisme concerné. Le ministre chargé de l'éducation nationale élabore à cet effet une convention-cadre.

Article 9 – Dans l'enseignement public, après affectation par l'inspecteur d'académie, l'élève est inscrit dans un collège par le chef d'établissement à la demande des parents ou du responsable légal.

Article 10 – Les dispositions du présent décret sont applicables en classe de sixième à compter de la rentrée scolaire 1996, en classe de cinquième à compter de la rentrée scolaire 1997, en classe de quatrième à compter de la rentrée scolaire 1998, en classe de troisième à compter de la rentrée scolaire 1999.

Article 11 – Le décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges est abrogé progressivement en fonction du calendrier d'application du présent décret défini à l'article 10.

Article 12 – Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministre du travail et des affaires sociales, le ministre de l'agriculture, de la pêche et de l'alimentation, le secrétaire d'État à la santé et à la sécurité sociale sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris,
le 29 mai 1996
Alain JUPPÉ

Par le Premier ministre :
Le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche
François BAYROU

Le ministre du travail
et des affaires sociales
Jacques BARROT

Le ministre de l'agriculture,
de la pêche et de l'alimentation
Philippe VASSEUR

Le secrétaire d'État à la santé
et à la sécurité sociale
Hervé GAYMARD

Cycle central :
Classes de 5^e et de 4^e

L'arrêté du 26 décembre 1996 demeure applicable
à la rentrée 2002 uniquement pour la classe de quatrième.

Organisation des enseignements du cycle central du collège

Arrêté du 26 décembre 1996 – (BO n° 5 du 30 janvier 1997)

Article 1^{er} – Les enseignements du cycle central de collège (classes de cinquième et de quatrième) sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

En plus des enseignements communs à tous les élèves, chaque élève suit un enseignement optionnel obligatoire de deuxième langue vivante en classe de quatrième et peut suivre un ou deux enseignements optionnels facultatifs organisés dans les conditions définies en annexe.

Article 2 – Pour l'organisation des enseignements communs, chaque collège dispose d'une dotation d'au moins 25 h 30 hebdomadaires d'enseignement, hors enseignements optionnels, par division de cinquième et par division de quatrième.

Article 3 – Dans le cadre de son autonomie pédagogique, chaque établissement utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour assurer les enseignements définis par les programmes et apporter les réponses adaptées à la diversité des élèves.

Dans le cadre des 25 h 30 attribuées à chaque division il peut notamment utiliser les souplesses offertes par les horaires définis en annexe pour mettre en place des parcours pédagogiques diversifiés fondés sur les centres d'intérêts et les besoins des élèves et organiser des enseignements en effectifs allégés.

Article 4 – En classe de cinquième, des études dirigées ou encadrées peuvent être organisées au-delà des horaires d'enseignement.

Article 5 – En classe de quatrième, en vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place un dispositif spécifique dont les horaires et les programmes sont spécialement aménagés sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'éducation nationale. L'admission d'un élève dans ce dispositif est subordonnée à l'accord des parents ou du responsable légal.

Article 6 – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 1997-1998 en classe de cinquième et de l'année scolaire 1998-1999 en classe de quatrième.

Le nouveau dispositif d'enseignement des langues anciennes entre en vigueur à la rentrée scolaire 1997 dans l'ensemble du cycle central.

Article 7 – À titre transitoire, l'enseignement de physique-chimie défini en annexe peut ne pas être organisé en classe de cinquième pour l'année scolaire 1997-1998. Pour les élèves n'en ayant pas bénéficié en classe de cinquième, l'enseignement de physique-

chimie sera dispensé en classe de quatrième, à raison de deux heures hebdomadaires, pendant l'année scolaire 1998-1999.

Article 8 – Sont abrogés, à compter de l'année scolaire 1997-1998, l'arrêté du 26 janvier 1978 fixant les horaires et effectifs des classes de cinquième des collèges et, à compter de l'année scolaire 1998-1999, les dispositions de l'arrêté du 22 décembre 1978 susvisé, pour ce qui concerne la classe de quatrième ainsi que les dispositions de l'arrêté du 9 mars 1993 modifiant l'arrêté du 9 mars 1990 susvisé, pour ce qui concerne l'organisation pédagogique des classes de quatrième technologique implantées en collège.

L'organisation pédagogique des classes de quatrième technologique implantées en lycée professionnel reste fixée par l'arrêté du 9 mars 1990.

Article 9 – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Fait à Paris,
le 26 décembre 1996

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche et par délégation

Le directeur des lycées et des collèges

Alain BOISSINOT

**Horaires des enseignements applicables aux élèves du cycle central de collège
(classes de cinquième et de quatrième)**

Enseignements communs obligatoires		
Français	de 4 h à 5 h 30	
Mathématiques	de 3 h 30 à 4 h 30	
Première langue vivante étrangère	de 3 h à 4 h	
Histoire-Géographie-Éducation civique	de 3 h à 4 h	
Sciences de la Vie et de la Terre	de 1 h 30 à 2 h	
Physique-Chimie	de 1 h 30 à 2 h	
Technologie	de 1 h 30 à 2 h	
Enseignements artistiques (arts plastiques, éducation musicale)	de 2 h à 3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	
Enseignements optionnels	5 ^e	4 ^e
Obligatoire		
Deuxième langue vivante (*)		3 h
Facultatifs		
Latin	2 h	3 h
Technologie (**)		3 h
Langue régionale (***)		3 h

(*) Deuxième langue vivante étrangère ou langue régionale.

(**) Enseignement organisé en groupes à effectifs allégés.

(***) Cette option peut être proposée à un élève ayant choisi une deuxième langue vivante étrangère au titre de l'enseignement optionnel obligatoire.

Ce tableau horaire est valable jusqu'à juin 2002 pour la classe de cinquième
et juin 2003 pour la classe de quatrième.

Organisation des enseignements du cycle central du collège

Arrêté du 14 janvier 2002 - (BO n° 8 du 21 février 2002) modifiant l'arrêté du 26 décembre 1996

Article 1^{er} – L'article 1^{er} de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 1^{er} – Les enseignements du cycle central de collège (classes de cinquième et de quatrième) sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

Dans le cadre des enseignements obligatoires, deux heures hebdomadaires sont consacrées à des itinéraires de découverte, impliquant au moins deux disciplines et utilisant l'amplitude horaire définie en annexe pour chacune d'entre elles. Ils sont mis en place pour tous les élèves en classes de cinquième et de quatrième, selon des modalités définies par le ministre de l'éducation nationale.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut suivre un ou deux enseignements facultatifs organisés dans les conditions définies en annexe.

Chaque élève peut également participer aux diverses activités éducatives facultatives proposées par l'établissement. »

Article 2 – L'article 2 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 2 – Dans le cycle central, chaque collège dispose d'une dotation horaire globale de 26 heures hebdomadaires par division de cinquième et de 29 heures hebdomadaires par division de quatrième pour l'organisation des enseignements obligatoires, incluant les itinéraires de découverte.

Un complément de dotation peut être attribué aux établissements pour le traitement des difficultés scolaires importantes. Ce complément est modulé par les autorités académiques en fonction des caractéristiques et du projet de l'établissement, notamment en ce qui concerne le suivi des élèves les plus en difficulté. »

Article 3 – L'article 3 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 3 – Cette dotation en heures d'enseignement est distincte de l'horaire-élève fixé, pour les enseignements obligatoires, à 25 heures hebdomadaires en classe de cinquième et à 28 heures hebdomadaires en classe de quatrième. »

Article 4 – L'article 4 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 4 – Dans le cadre de son projet d'établissement, chaque collège utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour apporter des réponses adaptées à la diversité des élèves accueillis ou organiser des travaux en groupes allégés, notamment en français et en sciences et techniques (sciences de la vie et de la Terre, physique-chimie et technologie).

En classe de cinquième, un dispositif d'aide aux élèves et d'accompagnement de leur travail personnel peut être organisé au-delà des heures hebdomadaires d'enseignements obligatoires. »

Article 5 – L'article 5 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 5 - En classe de quatrième, en vue de remédier à des difficultés scolaires persistantes, le collège peut mettre en place un dispositif spécifique, dont les modalités d'organisation peuvent être spécialement aménagées, sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'éducation nationale.

L'accueil d'un élève dans ce dispositif est subordonné à l'accord des parents ou du représentant légal. »

Article 6 – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 2002-2003 en classe de cinquième et de l'année scolaire 2003-2004 en classe de quatrième.

Article 7 – Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Annexe

Horaires des enseignements applicables aux élèves des classes du cycle central de collège (cinquième et quatrième)

TITRE	CLASSE DE CINQUIÈME		CLASSE DE QUATRIÈME	
	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)
Enseignements obligatoires Français	4	5	4	5
Mathématiques	3,5	4,5	3,5	4,5
Première langue vivante étrangère	3	4	3	4
Deuxième langue vivante (**)			3	
Histoire-géographie-éducation civique	3	4	3	4
Sciences et techniques : - Sciences de la vie et de la Terre - Physique et chimie - Technologie	1,5 1,5 1,5	2,5 2,5 2,5	1,5 1,5 1,5	2,5 2,5 2,5
Enseignements artistiques : - Arts plastiques - Éducation musicale	1 1	2 2	1 1	2 2
Éducation physique et sportive	3	4	3	4
Horaire non affecté À répartir par l'établissement	1		1	
Enseignements facultatifs Latin (***)	2		3	
Langue régionale (****)			3	
Heures de vie de classe	10 heures annuelles		10 heures annuelles	

(*) *Itinéraires de découverte sur deux disciplines : 2 heures inscrites dans l'emploi du temps de la classe auxquelles correspondent 2 heures professeur par division.*

(**) *Deuxième langue vivante étrangère ou régionale.*

(***) *Possibilité de faire participer le latin dans les itinéraires de découverte, à partir de la classe de quatrième.*

(****) *Cette option peut être proposée à un élève ayant choisi une langue vivante étrangère au titre de l'enseignement de deuxième langue vivante.*

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut participer aux diverses activités éducatives facultatives proposée par l'établissement.

Cycle central des collèges

Arrêté du 10 janvier 1997. *JO* du 21 janvier 1997 – (*BO* Hors série n° 1 du 13 février 1997)

Article 1^{er} – Les programmes applicables à compter de la rentrée scolaire 1997 en classe de cinquième et de la rentrée scolaire 1998 en classe de quatrième dans toutes les disciplines, sont fixés en annexe au présent arrêté.

Article 2 – Les dispositions contraires au présent arrêté figurant en annexe de l'arrêté du 14 novembre 1985 susvisé deviennent caduques à compter de la rentrée scolaire 1997 en classe de cinquième et de la rentrée scolaire 1998 en classe de quatrième.

Article 3 – Les programmes applicables en classe de troisième des collèges restent ceux définis en annexe des arrêtés des 14 novembre 1985, 10 juillet 1992 et 3 novembre 1993 susvisés.

Article 4 – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Fait à Paris,
le 10 janvier 1997

Pour le ministre de l'éducation
nationale, de l'enseignement supérieur
et de la recherche et par délégation,
le directeur des lycées et collèges
Alain BOISSINOT

Programme du cycle central

Objectifs d'ensemble du cycle

L'enseignement du français au collège : rappel des objectifs

L'enseignement du français au collège a pour finalité de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable. Le collège est le niveau d'enseignement le plus élevé commun à tous les élèves ; lorsqu'ils le quittent, leurs itinéraires se diversifient, mais ils ont tous besoin des mêmes connaissances fondamentales dans les domaines linguistique et culturel. D'autre part, approchant de l'âge de la majorité, ils deviennent des participants actifs de la vie sociale : ils doivent donc être tous en mesure de s'exprimer et de structurer leur jugement.

Cette finalité se traduit par les objectifs fondamentaux suivants :

- donner aux élèves la maîtrise des principales formes de discours ;
- leur donner les moyens de former leur jugement personnel et de l'exprimer de façon à être entendu et compris ;
- leur fournir les connaissances culturelles fondamentales nécessaires à la construction de leur identité individuelle et sociale ;
- leur permettre d'enrichir leur imaginaire, et de s'initier à la compréhension des formes symboliques.

En ce qui concerne les formes de discours, la progression d'ensemble du collège est la suivante :

- en 6^e : étude de la narration, repérage de l'argumentation ;
- en 5^e et 4^e : étude approfondie de la narration conduisant à y intégrer la description et le dialogue, approche de l'explication, qui prépare l'étude de l'argumentation ;
- en 3^e : étude de l'argumentation, et poursuite de l'étude des autres formes de discours.

Objectifs du cycle central

Dans le cadre des objectifs généraux de l'enseignement du français au collège, le rôle de la classe de 6^e est de consolider les acquis de l'école élémentaire, en particulier dans le domaine de l'étude de la langue, et de sensibiliser les élèves aux formes essen-

tielles du discours autour des pôles narratif et argumentatif. Pour les classes de 5^e et de 4^e, l'objectif central est la maîtrise de formes de discours progressivement plus complexes. Cet objectif se traduit par l'étude et la production réfléchie de textes mêlant le narratif et l'argumentatif. En même temps se poursuit la formation d'une culture par des lectures diversifiées de textes, notamment littéraires.

Les contenus du programme proposent en 5^e un certain nombre de notions nouvelles, qui seront enrichies et complétées en 4^e. Pour tenir compte de la diversité des situations et des niveaux des classes et des élèves, les contenus de la classe de 5^e peuvent être repris en 4^e en vue de leur consolidation ; inversement, des contenus de la classe de 4^e peuvent faire l'objet d'une initiation dès la classe de 5^e : il appartient aux professeurs d'évaluer le niveau des élèves en début d'année et de construire leur projet pédagogique annuel en tenant compte de cette évaluation.

Vers la maîtrise des formes de discours...

Au cours du cycle, on précise les caractères distinctifs des formes principales de discours qui se combinent dans la réalité des textes. On affine la connaissance des formes narratives, on engage l'étude des formes descriptives et explicatives, on aborde la pratique de l'argumentation. Le but est qu'en fin de cycle, les élèves aient une compréhension équilibrée de ces différents discours. On les habitue notamment à identifier le degré d'implication du locuteur et à prendre en compte la notion de point de vue (première approche de l'énonciation).

Dans cette perspective, on met l'accent, en classe de 5^e, sur la description, et en classe de 4^e sur l'explication et l'approche de l'échange argumentatif (la classe de 3^e approfondira l'étude de l'argumentation). En liaison avec ces formes de discours, on aborde l'étude du dialogue.

Le travail sur les formes de discours recoupe aussi les perspectives de certaines autres disciplines, l'éducation civique, bien sûr, mais également les sciences de la vie et de la terre et les mathématiques pour la description et l'explication, par exemple). L'étude de l'image, de la représentation jusqu'à l'argumentation, est mise en relation avec l'apprentissage des discours verbaux ; elle est ainsi complémentaire de l'enseignement des arts plastiques. Les lectures informative et documentaire contribuent à la poursuite de l'acquisition et du perfectionnement des méthodes personnelles de travail.

... par l'approche diversifiée des textes, notamment littéraires...

La lecture au collège doit permettre aux élèves d'accéder au plaisir du texte. On associe au cours du cycle des lectures diversifiées : littérature pour la jeunesse, textes littéraires, textes documentaires. En relation avec le travail sur les formes des discours, l'étude des textes littéraires permet de mettre en place une approche raisonnée des genres. Elle inclut des textes porteurs de références culturelles importantes pour la constitution d'une culture commune et choisis le plus souvent en relation avec la progression mise en œuvre en histoire.

... dans une démarche combinant les différents contenus.

Une démarche unissant l'étude des formes de discours et l'approche des textes implique une logique de décloisonnement : elle fédère les pratiques de lecture, d'écriture, et les pratiques orales, organisées dans le cadre de séquences d'enseignement.

N.B. – Les compétences et les exemples d'activités de lecture, d'écriture et d'oral, avec les outils de la langue correspondants, sont présentés de façon synthétique sous forme de tableaux dans le document d'accompagnement.

I – La lecture

Objectifs du cycle

L'objectif général du collège étant de développer la capacité de lire des textes variés et de susciter le goût de la lecture, celui du cycle central est de faire accéder les élèves à un premier seuil d'autonomie en ce domaine. Pour cela, trois formes d'approche des textes, développant des pratiques complémentaires, peuvent se combiner :

- la lecture cursive d'ouvrages empruntés à la littérature pour la jeunesse ;
- l'étude d'œuvres intégrales adaptées aux élèves de collège ;
- la découverte rapide, sous forme d'extraits resitués dans leur contexte, d'ouvrages particulièrement porteurs de références culturelles.

Dans la mesure où c'est en lisant régulièrement que l'élève améliore ses performances de lecteur, on s'efforce de mener chacune de ces trois approches pour trois ouvrages. Ce nombre n'est cependant pas impératif et il appartient au professeur d'estimer jusqu'où il peut aller dans ses classes. Dans tous les cas, on évite de s'arrêter trop longtemps sur une même œuvre afin de ne pas diluer l'intérêt. On privilégie donc les lectures – fréquentes, régulières et menées selon des modalités diverses – d'ouvrages variés, afin d'amener les élèves à développer progressivement, aussi bien sur le plan culturel que sur le plan technique, leurs capacités de lecteur.

Classe de 5^e

A. Objectifs

En matière de discours et de genres, on amène les élèves à maîtriser progressivement la compréhension logique des textes à dominante narrative, à identifier les principaux constituants du récit et leur agencement, notamment pour l'insertion de descriptions et de dialogues. Ils sont sensibilisés à la notion de genre à travers la distinction entre dominante du récit (roman ou nouvelle) et dominante du dialogue (théâtre).

Pour la formation d'une culture commune, il s'agit de donner accès, de façon diversifiée selon le niveau de la classe, à des textes représentatifs de références culturelles du Moyen Âge, de la Renaissance et de l'Âge classique.

B. Textes à lire

1. Approche des genres

On privilégie en 5^e :

- le perfectionnement de la connaissance des genres narratifs : le roman (abordé en 6^e), et le récit bref, dont la nouvelle (à cette occasion, on peut comparer des nouvelles littéraires et des faits-divers pour faire percevoir les similitudes narratives et les différences d'écriture) ;
- la poursuite de la découverte des genres documentaires ;
- l'initiation au théâtre, en relation avec le travail sur le dialogue ;
- l'approche de textes poétiques (voir *infra Textes à écrire*, II B et *Textes à dire*, III B).

2. Choix de textes et d'œuvres

Littérature pour la jeunesse

On privilégie les récits brefs et le roman d'aventure lus de façon cursive. On vise à faire repérer les propriétés des genres narratifs, et à faire saisir la signification d'une œuvre dans sa globalité. Le choix des titres est laissé au professeur.

Textes du Moyen Âge au XVII^e siècle, choisis pour leur intérêt culturel

Comme en 6^e, l'objectif est de donner aux élèves des connaissances culturelles en les mettant en contact avec des textes littéraires devenus des références.

Ces textes sont tantôt lus dans leur intégralité, tantôt abordés de façon plus rapide, au choix du professeur. Dans ce dernier cas, la lecture porte sur un passage cohérent (un livre, un chapitre, un épisode) clairement situé dans le contexte de l'œuvre.

Ces textes sont lus en version moderne, avec si possible un regard sur l'état de langue d'origine.

En mettant ces textes en relation les uns avec les autres, ainsi qu'avec les œuvres lues en 6^e, on fait percevoir des effets d'écho, de reprise, et éventuellement de parodie.

Les textes suivants seront étudiés selon les modalités ainsi définies :

- Un roman de chevalerie (cycle de *La Table ronde* ou *Tristan*), au choix du professeur ;
- Une pièce de théâtre brève (farce ou comédie) du Moyen Âge ou du XVII^e siècle, au choix du professeur ;
- Un texte de dérision critique du Moyen Âge ou du XVI^e siècle : *Le Roman de Renart* ou des extraits d'une œuvre de Rabelais ;
- Un récit de voyage, en liaison avec les grandes découvertes.

Ces lectures se font en relation avec le programme d'histoire. Elle peuvent au besoin porter sur une adaptation.

Textes documentaires

En fin de 5^e, les élèves maîtrisent le maniement d'un dictionnaire usuel, distinguent définition et exemple. Ils ont été initiés à la lecture de la presse (par exemple étude de la une d'un quotidien). Enfin, ils doivent savoir adapter leur lecture aux différentes formes de textes, en particulier lorsqu'il s'agit de lire des consignes.

Pour les autres ouvrages documentaires, on reprend les approches de supports documentaires diversifiés. Par ailleurs, on poursuit également l'initiation aux ressources documentaires sur supports informatiques, audiovisuels et multimédias (CD Rom). Dans ce domaine, la collaboration avec les documentalistes du CDI est essentielle.

C. Lecture de l'image

On précise les relations entre texte et image. On poursuit l'étude de la fonction illustrative de l'image, et on aborde sa fonction argumentative (son rôle d'exemple ou de preuve). Le choix des supports est laissé à l'appréciation des professeurs, l'approche de l'image étant toujours mise en relation avec des pratiques de lecture, d'écriture ou d'oral.

Classe de 4^e

A. Objectifs

Dans le prolongement de la classe de 5^e, on approfondit l'étude de récits complexes pour les textes à dominante narrative, on développe l'initiation au discours argumentatif, on étudie le discours explicatif (comment développer des informations en réponse à des questions) éventuellement à partir de dialogues.

On aborde l'étude de l'implicite dans tous les types de discours.

Pour développer les connaissances culturelles, on fait lire des textes français et européens des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles.

B. Textes à lire

1. Approche des genres

On poursuit la lecture de récits et d'œuvres théâtrales ; on compare différents types de dialogues (théâtre, roman, bande dessinée, scripts cinématographiques).

On approfondit la lecture de la poésie (voir aussi infra, *Textes à écrire*, II B, et *Textes à dire*, III B) en abordant une œuvre poétique ou un ensemble de poèmes, notamment du XIX^e siècle.

On étudie la correspondance en comparant les formes du genre épistolaire littéraire et celles de la correspondance quotidienne.

2. Choix de textes et d'œuvres

Littérature pour la jeunesse

En privilégiant toujours la lecture cursive, on pratique la lecture de récits longs (romans). Les titres sont choisis par le professeur.

Textes des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles choisis pour leur intérêt culturel

L'objectif d'ensemble reste le même : donner aux élèves des connaissances culturelles en les mettant en contact avec des textes littéraires devenus des références.

On lira :

- une pièce de Molière, et éventuellement une autre pièce du XVII^e ;
- des textes de satire ou de critique sociale du XVIII^e siècle, éventuellement sous forme d'extraits ;

- une œuvre poétique ou un ensemble de poèmes du XIX^e siècle ;
- un roman bref ou des nouvelles du XIX^e siècle.

Comme en 5^e, ces textes sont tantôt lus dans leur intégralité, tantôt abordés de façon plus rapide. Pour ces derniers, la lecture porte sur un passage cohérent (un livre, un chapitre, un épisode) situé par le professeur dans le contexte de l'œuvre.

Les textes sont mis en relation avec le programme d'histoire et avec celui d'éducation civique dans toute la mesure du possible (on peut envisager dans cette perspective la lecture de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*).

Textes documentaires

Pratique du dictionnaire, suite : en fin de 4^e, les élèves doivent savoir utiliser les dictionnaires de langue, de synonymes, d'antonymes, en relation avec le travail sur le vocabulaire.

Dictionnaires et encyclopédies : en fin de cycle, les élèves doivent savoir distinguer, selon les usages adaptés, les dictionnaires de langue, les dictionnaires encyclopédiques, les ouvrages encyclopédiques simples.

Autres supports documentaires : poursuite des acquisitions de 5^e et approfondissement de l'étude de la presse.

N.B. – Les documents d'accompagnement donneront, à titre indicatif, des listes d'œuvres de qualité pour la littérature de jeunesse, et des listes de textes choisis pour leurs références culturelles.

C. Lecture de l'image

Dans la perspective de l'argumentation, on approfondit l'étude d'images utilisées comme exemples ou comme preuves.

Dans l'étude du dialogue, on utilisera des enregistrements audiovisuels montrant des dialogues de théâtre, de cinéma, de télévision.

D'autres images peuvent être analysées, au choix du professeur, notamment en relation avec les sources culturelles étudiées. Dans tous les cas, on engage l'étude des questions de point de vue (cadrage, angle de prise de vue) et de leurs implications (qu'est-ce qui est montré ? qu'est-ce qui est caché ? qu'est-ce qui est mentionné par des mots et non par l'image ? comment certains éléments sont-ils mis en relief et d'autres minorés ?). On passe ainsi, peu à peu, de l'observation des images à l'étude du discours visuel.

II – L’écriture

Objectifs du cycle

On s’attache à développer la maîtrise des différentes formes de discours, et donc la capacité et le goût d’écrire, en faisant rédiger des textes variés. En fin de cycle, les élèves doivent être capables de produire un récit de deux à trois pages, organisé de façon cohérente, ainsi qu’un texte explicatif d’une page environ.

Mis en œuvre dès le début de l’année, les exercices d’écriture sont réguliers et fréquents. Ils donnent chacun matière à diverses formes d’évaluation, notées ou non.

Pour favoriser cet apprentissage de l’écriture, on développe l’utilisation du traitement de texte, en relation avec l’enseignement reçu en technologie.

L’étude de la langue s’appuie notamment sur les productions des élèves.

Classe de 5^e

A. Objectifs

En classe de 5^e, on retient trois objectifs essentiels : la maîtrise de la narration et de la description ; leur utilisation conjointe dans un récit incluant également des dialogues ; la prise en compte de la situation d’énonciation (en adaptant le propos en fonction du lecteur, notamment dans le cas de l’explication).

En fin d’année, les élèves doivent être en mesure de produire un récit complet et cohérent de deux pages environ. Ils doivent également savoir justifier une réponse par écrit.

B. Textes à écrire

Pour soi

- rédaction de ce qu’on retient (d’un texte, d’un document, avec leurs références) ;
- écriture et réécriture d’un brouillon ;
- reformulation écrite d’un court énoncé (produit par l’élève lui-même, entendu par lui).

Pour autrui

- description (objet, lieu, image) ;
- récit complet rendant compte d’une expérience personnelle ;
- récit fictif ayant un rapport avec le Moyen Âge ou la Renaissance ;
- textes poétiques : exercices à contraintes formelles.

Classe de 4^e

A. Objectifs

En classe de 4^e, les élèves doivent maîtriser la composition d'un récit complet et complexe de deux à trois pages, combinant différentes formes de discours (éléments descriptifs, éléments dialogués, éléments argumentatifs) et incluant un travail sur l'implicite dans le récit (ellipses narratives, ruptures temporelles). Ils sont également capables de rédiger un texte explicatif court (une page environ).

B. Textes à écrire

Pour soi

- écriture et réécriture d'un brouillon (suite) ;
- prise de notes à partir d'un support écrit ou d'une communication orale (initiation) ;
- mise en ordre des idées et des informations afin d'argumenter (initiation à l'élaboration d'un plan) ;
- résumés simples.

Pour autrui

- portrait ;
- lettre simple présentant une demande et la justifiant, ou réponse à une telle lettre ;
- récit fictif simple ayant pour cadre le XVII^e, le XVIII^e ou le XIX^e siècles ;
- récit complexe (incluant ellipse narrative, retour en arrière, anticipation) ;
- récit à partir d'un récit donné : suite avec ou sans changement de point de vue ;
- texte explicatif avec liens entre assertions et justifications.

III – L'oral : écouter, parler

Objectifs du cycle

L'élève doit savoir écouter, et parler de façon claire et ordonnée, dans un dialogue où il prend en compte le point de vue d'autrui. Il s'initie aussi à la prise de parole devant un auditoire (poursuite des exercices de récitation, développement des exercices de diction, initiation à la prise de parole devant la classe).

La pratique d'un recueil personnel de textes mémorisés par l'élève, engagée à l'école, poursuivie en 6^e, est encore recommandée en 5^e-4^e.

Chacune des activités indiquées aux paragraphes *Textes à dire* est pratiquée et évaluée au moins une fois dans l'année. On les fait intervenir le plus tôt possible. On préfère des exercices brefs, fréquents et réguliers, à des exercices longs et rares.

Lors de ces activités, on fait appel le plus souvent possible à des enregistrements de documents authentiques et on initie les élèves à une pratique maîtrisée du dialogue.

Classe de 5^e

A. Objectifs

Le but de la classe de 5^e en ce domaine est que l'élève sache écouter et parler de manière efficace, qu'il sache participer à un dialogue à deux interlocuteurs en respectant la situation de communication dans laquelle il se situe (dialogue avec le professeur, dialogue avec un autre élève), en choisissant le niveau de langage adapté.

B. Textes à écouter, à dire

La récitation : elle s'appuie sur des textes faisant l'objet d'une étude ; elle porte en priorité sur des poèmes, et éventuellement sur des extraits de théâtre.

Les dialogues : écoute et analyse de dialogues enregistrés, de pièces de théâtre, de sketches, de conversations diverses ; lecture orale de dialogues extraits de romans, pièces de théâtre et poèmes (travail de la diction) ; pratiques orales dans le débat (échange d'idées et d'arguments), dans les jeux de rôle, dans des formes simples de mise en scène.

La narration : écoute et étude de récits enregistrés, comptes rendus de visites, films, documents sonores.

La description orale : elle peut porter sur un objet, un lieu, un document ou un monument, un paysage, une image ; elle met l'accent sur la perspective adoptée et le point de vue de l'observateur.

Classe de 4^e

A. Objectifs

On continue les travaux engagés en 5^e (diction, écoute), mais en classe de 4^e on se propose d'amener les élèves à accepter et à comprendre le point de vue d'autrui, à prendre part à un dialogue explicatif ou argumentatif, à présenter une communication orale construite en l'adaptant au public devant lequel elle est prononcée.

On passe des situations à deux interlocuteurs à des situations plus complexes (interlocuteurs nombreux, échange avec un groupe). On aborde, sans y insister, la réflexion analytique sur les pratiques orales, à partir des productions des élèves. Leurs énoncés oraux peuvent servir de support aux travaux sur la langue.

Plus encore qu'en 5^e, les activités orales sont engagées dès le début de l'année et pratiquées de façon fréquente et variée.

B. Textes à écouter, à dire

Le travail de la diction (suite) :

- lecture à voix haute de dialogues, extraits de romans, pièces de théâtre et poèmes ;
- récitation de textes littéraires ayant fait l'objet d'une étude (elle porte en priorité sur des poèmes mais peut concerner aussi des textes en prose et des extraits de théâtre).

La narration : suite des pratiques de 5^e, en construisant des récits plus complexes.

Le compte rendu : préparé, il est limité dans sa durée (quelques minutes) et peut porter sur une lecture, sur un document écouté ou vu, sur une visite.

Le dialogue : il est mis en jeu entre élèves ; il porte sur des sujets précis, limités ; il vise l'échange d'arguments et repose sur une documentation commune préalable.

Les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique musicale

Objectifs du cycle

L'étude de la langue est liée aux formes de discours qui organisent l'enseignement du français au collège : la narration, la description, l'explication, l'argumentation. Toujours associée à la lecture, l'écriture et l'expression orale, l'étude de la langue est menée à partir des productions des élèves et des lectures. Il est

souhaitable que l'accent soit mis en 5^e sur la pratique du récit et du dialogue, en 4^e sur la pratique de l'explication et l'initiation à l'argumentation.

Le but du cycle est que les élèves maîtrisent les marques syntaxiques des discours complexes, y compris dans leur orthographe, en même temps qu'ils enrichissent leur vocabulaire.

La progression d'ensemble est laissée à l'appréciation du professeur, en fonction de son projet, de ses objectifs et du niveau de sa classe.

Tout en étant liée à la lecture, à l'écriture et à l'oral, l'étude de la langue doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique à l'intérieur des séquences.

Ces outils sont présentés ici, pour les classes de 5^e et de 4^e, de façon à donner une vue synthétique de l'ensemble du cycle. Les contenus qui correspondent plus particulièrement à la classe de 4^e y sont indiqués en italiques.

N.B. – On aura soin de se reporter aux tableaux Lecture, Écriture et Oral présentés dans le document d'accompagnement pour y retrouver la façon dont les outils de la langue trouvent leurs principales mises en relation avec ces activités.

1. Grammaire

Discours

- Énoncé, énonciation :
 - la situation d'énonciation et ses indices ;
 - l'énoncé ancré dans la situation d'énonciation :
adverbes (ici, maintenant, demain) ;
temps verbaux (présent, passé composé, futur) ;
pronoms personnels (1^{re} et 2^e personne) ;
déterminants ;
 - l'énoncé coupé de la situation d'énonciation :
adverbes (le lendemain) ;
temps verbaux (passé simple, imparfait) ;
pronoms personnels (3^e personne) ;
déterminants.
- Fonctions des discours : raconter, décrire, expliquer, argumenter.
 - *Point de vue de l'énonciateur.*
 - Paroles rapportées :
 - le dialogue et sa ponctuation ;
 - paroles rapportées directement et *indirectement*.
 - Niveaux de langage.

Texte

- Organisation des textes narratifs, descriptifs, *explicatifs*.
- Substituts du nom :
 - les reprises pronominales (pronoms personnels et *indéfinis*) ;
 - les reprises nominales (reprises fidèles, par synonymie, *périphrastiques*).

- Thème et propos.
- *Formes simples de thématization (mise en relief, voix passive).*
- Formes de progression dans le texte (à thème constant, linéaire, éclaté).
- Connecteurs spatio-temporels et *logiques*.
- Ponctuation dans le texte.

Phrase

- Types et formes de phrases.
- Phrase simple et phrase complexe :
 - les principales classes de mots ;
 - les principales fonctions
 par rapport au nom : expansions du nom, *apposition* ;
 par rapport au verbe : sujet et attribut du sujet, compléments essentiels, en particulier d'objet et d'agent,
 par rapport à la phrase : compléments circonstanciels.
- Ponctuation dans la phrase.
- Verbe : temps simples et temps composés.

Conjugaison (indicatif, subjonctif, impératif, « conditionnel ») des verbes du 1^{er} et du 2^e groupe, puis des verbes usuels du 3^e groupe.

2. Orthographe

- **Orthographe lexicale**

Étude, en liaison avec les textes lus :

- des familles de mots et de leurs particularités graphiques ;
- des différentes formes de dérivation ;
- des homophones et des paronymes.

- **Orthographe grammaticale :**

- marques du genre et du nombre ;
- accords dans la phrase et dans le texte ;
- marques de l'énonciation (je suis venu/je suis venue) ;
- segmentation et homophonie (sait/s'est/ses/ces/c'est) ;
- désinences verbales.

On propose aux élèves des exercices brefs, nombreux et variés, distinguant l'apprentissage (dictées guidées ou préparées, exercices à trous, réécritures diverses) et l'évaluation (dictées de contrôle). Les réalisations écrites des élèves (qu'il s'agisse de leurs propres textes ou de textes d'autrui) donnent lieu à observation, interrogation sur les causes d'erreur, et mise en place de remédiation. Dans tous les cas, l'évaluation cherche à valoriser les graphies correctes plutôt qu'à sanctionner les erreurs.

3. Lexique

Le lexique constitue un enjeu majeur. On a soin de l'enrichir en toutes occasions et en tous domaines. Chaque fois que possible, on recourt à l'étymologie (de façon simple) et à l'histoire du mot (en relation avec la lecture des textes).

Plutôt que de disperser l'approche lexicale en ensembles thématiques successifs, on s'attache à organiser l'enseignement du lexique selon différents niveaux d'analyse :

- la structuration lexicale (préfixe, suffixe, radical, modes de dérivation, néologismes, emprunts) ;
- les relations lexicales (antonymie, synonymie et quasi-synonymie, hyperonymie) ;
- les champs lexicaux (éventuellement rapportés aux différents contenus disciplinaires) ;
- les champs sémantiques (à travers la lecture et l'étude des textes) ;
- le lexique et l'énonciation (verbes introducteurs de la parole rapportée, lexique de l'évaluation péjorative et méliorative, niveaux de langage) ;
- le lexique et les figures de rhétorique (comparaison, métaphore, métonymie, périphrase, antithèse ; leur rôle dans la signification des textes).

Accompagnement des programmes du cycle central 5^e-4^e

SOMMAIRE

	Pages
PRÉFACE	
FRANÇAIS	
I – Le français au cycle central	
A. Un choix théorique : le discours	87
B. Un choix didactique : les principes de progression . . .	89
C. Un choix pédagogique : le décloisonnement	92
D. L'interdisciplinarité	93
II – Lecture	
A. Objectifs généraux du cycle	94
B. Textes à lire	96
C. Modalités pédagogiques	99
D. La lecture de l'image	105
III – Écriture	
A. Objectifs généraux du cycle	109
B. L'écriture en 5 ^e	113
C. L'écriture en 4 ^e	113
D. Modalités pédagogiques	115
IV – Oral	
A. Objectifs généraux du cycle	118
B. Dialogue et expression orale	118
C. Expression, lecture et diction	120
D. Évaluation	122
V – Langue et discours : des outils pour la lecture, l'écriture et l'oral	
A. Les activités grammaticales	124
B. Les activités lexicales	127
C. Les activités orthographiques	128

VI – Actions particulières

A. Pédagogie de soutien	131
B. Parcours diversifiés	132
C. Français langue seconde	134

ANNEXE I : LISTE DE TEXTES PORTEURS DE RÉFÉRENCES CULTURELLES

ANNEXE II : LISTE D'ŒUVRES DE LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE

ANNEXE III : GLOSSAIRE

Préface

Les programmes du cycle central entrent en vigueur à partir de la rentrée de septembre 1997, pour la classe de 5^e. Leur mise au point est le résultat d'un travail long et minutieux qui a impliqué, aux différentes phases du processus, les représentants de l'enseignement supérieur (universités, IUFM, etc.), les corps d'inspection et les professeurs de l'enseignement secondaire.

La consultation menée dans tous les collèges a permis d'améliorer considérablement les projets initiaux. Il a cependant été parfois nécessaire d'opérer des choix entre des options divergentes. Un programme ne peut en effet se limiter au plus petit ensemble accepté par tous : les disciplines risqueraient d'y perdre leurs spécificités et surtout la formation s'en trouverait sans nul doute appauvrie. Des orientations importantes ont donc été maintenues en dépit de réserves ou d'interrogations formulées ici ou là : elles ont déjà été présentées et expliquées dans les programmes eux-mêmes.

Les documents d'accompagnement qui sont présentés dans ce livret et dans les six autres analogues proposent des développements sur les choix les plus importants ou les plus nouveaux.

C'est ainsi que :

- en français, la notion de maîtrise des discours est précisée. Le document montre comment la perspective du discours permet de mettre les apprentissages au plus près de la réalité vivante de la langue dans le domaine de la lecture, de l'écriture et de l'oral ;
- en mathématiques, le document comporte trois parties, dont la troisième notamment précise la contribution des mathématiques à l'étude des problèmes de notre temps ;
- en histoire-géographie, le document inscrit la discipline dans les objectifs qui lui sont propres et dans les objectifs généraux du cycle central du collège ; il propose, à partir de quelques exemples qui ne sont pas exhaustifs, des pistes de réflexion qui aident à mettre en œuvre certains thèmes des programmes ;
- en éducation civique, le document est articulé autour de trois parties : la première apporte des réponses aux questions posées lors de la consultation, les deux autres détaillent différents aspects des programmes de cinquième et quatrième ;
- en sciences de la vie et de la terre, deux grands volets sont présentés : les principes généraux qui concernent la gestion de la souplesse introduite dans les programmes, les parcours diversifiés, la liaison entre objet d'étude et projet d'activités, etc., et les commentaires relatifs aux parties du programme ;
- en physique-chimie, le document donne les indications sur de possibles répartitions entre les classes de 5^e et de 4^e ;

- en technologie, il rappelle les choix faits en termes de contenus, les règles nécessaires à une bonne organisation des enseignements, il propose des réflexions pédagogiques spécifiques à chaque partie de programme ;
- en éducation physique et sportive, le document porte sur les classes de sixième, cinquième et quatrième : il donne des exemples précis de compétences spécifiques à développer dans les différentes activités ;
- en arts plastiques et en éducation musicale, les documents d'accompagnement en eux-mêmes sont une nouveauté importante : ils sont un facteur de cohérence des pratiques pédagogiques, en invitant les enseignants à mener une réflexion et à opérer la transition inévitable en fonction des élèves et de la réalité du terrain ;
- en langues vivantes, sont présentés pour chacune d'entre elles, les éléments essentiels de nature à faciliter le travail et la compréhension des enseignants ;
- en latin enfin, la mise en œuvre du nouveau programme implique un véritable renouvellement de l'enseignement. Le document montre par des exemples précis, qui ne sont pas des modèles, comment le professeur peut procéder.

Ainsi les documents d'accompagnement, en fournissant des explications et en proposant des démarches, se situent entre les programmes eux-mêmes et l'ensemble des matériels pédagogiques (manuels, logiciels, CD Rom, émissions TV, etc.) qui accompagnent traditionnellement la mise en œuvre d'un nouveau programme. Références pour les enseignants, ils ne peuvent remplacer leur réflexion personnelle, et ne se substituent pas aux programmes eux-mêmes.

Au-delà des aspects strictement disciplinaires, d'autres éléments sont au cœur des apprentissages du cycle central du collège : la maîtrise de la langue, l'orientation, la citoyenneté, la sécurité routière, l'environnement, etc.

Si certains d'entre eux peuvent être l'objet d'apports de connaissances spécifiques, l'éducation à l'environnement, conformément aux orientations fixées au plan international, repose sur une réflexion pluridisciplinaire : considéré du point de vue de l'environnement, le savoir revêt une dimension globale : il doit asseoir une prise de conscience intellectuelle et morale de la « dimension planétaire » des questions liées à la sauvegarde de la nature et du patrimoine, mais aussi plus largement au développement économique et au destin de l'humanité. Dans plusieurs disciplines, ces documents d'accompagnement proposent aux enseignants des ouvertures pour que ces réflexions puissent être menées avec les élèves dans le cadre même des programmes.

La mise en œuvre des nouveaux programmes pourra révéler au fil des heures de cours la nécessité de donner d'autres précisions ou de nouvelles explications : ces documents d'accompagnement devront être réactualisés. D'autres, fondés sur cette expérience au quotidien des professeurs de collège, pourront voir le jour au plan local ou au plan national pour faciliter la réflexion pédagogique dans les établissements.

I – Le français au cycle central

Le programme du cycle central s'inscrit dans la conception globale de l'enseignement du français au collège. Le texte introductif du document *Accompagnement pour la classe de 6^e* présente une réflexion d'ensemble qui concerne les trois cycles : cycle d'adaptation (6^e), cycle central (5^e et 4^e) et cycle d'orientation (3^e). Il est utile cependant de rappeler et de préciser les choix et orientations essentiels qui ont guidé, pour le cycle central, l'élaboration du programme.

A. Un choix théorique : le discours

La définition du discours comme « mise en pratique du langage à l'oral et à l'écrit »⁽¹⁾ invite à souligner trois aspects indissociables de la notion : l'énonciation, l'interaction et l'usage.

- **Énonciation** : la langue est envisagée à travers les situations concrètes d'utilisation. La prise en compte de l'énonciation exige non seulement de reconnaître l'ancrage de tout énoncé dans l'espace et dans le temps, mais aussi l'engagement du sujet dans la parole.
- **Interaction** : la parole se réalise entre les partenaires de l'échange et comporte une visée pragmatique. Ce lien peut être immédiat comme dans la conversation ; il peut être différé comme dans l'écriture ou la lecture. Le discours envisage la langue dans sa dimension intersubjective, en reconnaissant les écarts qui se forment entre la production et l'interprétation des énoncés.
- **Usage** : l'usage culturel façonne les fonctions dominantes du discours. Dans le cursus du collège, raconter, décrire, expliquer et argumenter sont ainsi retenus comme les pôles fonctionnels principaux de l'activité de discours.

Ce choix théorique du discours éclaire concrètement les différentes composantes de l'enseignement du français : lecture, écriture, oral et outils de la langue. Il permet de les réunir et de les rendre explicitement solidaires les unes des

autres. Il suggère aussi de mettre l'accent, au cours du cycle central, sur certains aspects spécifiques de chacune de ces composantes.

1. La lecture

Considérer la lecture comme une activité de discours et non comme un simple décodage consiste tout d'abord à reconnaître la légitimité des diverses formes de lecture, en fonction de la situation et des objectifs du lecteur. On a pu ainsi, dès la 6^e, introduire dans le contexte scolaire la pratique la plus familière à tout lecteur compétent, la lecture cursive, à côté de la lecture analytique. Au cours du cycle central, cette ouverture se renforce : en stimulant la lecture cursive, on peut élargir les possibilités de contact avec la diversité des textes. Par ailleurs, mettre la lecture dans la perspective du discours consiste à faire prendre conscience aux élèves qu'il n'y a pas de texte qui ne soit pris en charge et orienté par un point de vue. Un des objectifs de la classe de 4^e sera de permettre la reconnaissance et l'analyse de ce fait essentiel.

L'approche fondée sur les formes de discours justifie l'introduction d'une grande variété de textes : textes porteurs de références culturelles, littérature, littérature de jeunesse, textes fonctionnels et documentaires, presse, bande dessinée, médias non verbaux. La sensibilisation aux genres, puis leur reconnaissance et leur analyse sont développées à travers cette diversité. Pratiques discursives culturellement codifiées, les genres permettent d'appréhender des ensembles de textes d'un seul tenant, qu'ils soient littéraires ou non : la narration épique peut être reconnue dans un extrait de chanson de geste, mais aussi dans un article sportif ou dans une mise en scène cinématographique. L'intérêt d'une étude des genres est de préparer les élèves à une approche comparative des textes. Cette démarche, introduite en classe de 4^e (une fable de La Fontaine comparée à une fable d'Esopé, par exemple), sera développée en 3^e.

En ce qui concerne les textes choisis pour leur apport culturel, la répartition sur les deux années du cycle est globalement chronologique (du Moyen Âge au XIX^e siècle), comme elle l'était en 6^e (l'héritage antique) et comme elle

(1) Glossaire.

le sera en 3^e (le XX^e siècle). Cette dimension historique apportée par l'étude d'œuvres représentatives est un des fondements de la formation culturelle des élèves. Elle n'impose pas une progression chronologique sur l'année. Le travail sur les textes privilégie les formes du discours qui s'y entrecroisent et les genres qui les spécifient. Le choix des œuvres, lues intégralement ou sous forme d'extraits resitués dans leur contexte narratif et culturel, est laissé à l'initiative du professeur à l'intérieur des textes proposés pour chacune des deux années.

La priorité est encore celle du récit, mais on poursuit la lecture des textes poétiques et du théâtre ; on introduit des œuvres théâtrales complètes ainsi que des ouvrages où s'exprime la distanciation critique. Conduite en liaison avec l'histoire, l'approche des œuvres permet aux élèves de se situer dans la culture de leur langue. Enfin, la lecture des œuvres littéraires, tournée aussi vers le plaisir du texte, vise à enrichir et à structurer l'imaginaire ; elle permet du même coup de stimuler, dans l'exercice de l'écriture, la créativité des élèves.

L'image est omniprésente dans la culture d'aujourd'hui, le plus souvent liée aux discours verbaux. Son appréhension et sa lecture se font donc dans la perspective du discours : celle-ci prend en compte aussi bien les fonctions narrative, descriptive, argumentative de l'image, que les spécificités du langage visuel.

2. L'écriture

Tout écrit est finalisé, il appelle la présence d'un lecteur qu'il s'agit d'informer, d'émouvoir, de séduire, de persuader. Cette présence est toujours soulignée, faisant de l'écriture une véritable relation d'échange. On insiste au cours du cycle central sur la pluralité des destinataires possibles et la précision de leur définition. Qu'il s'agisse de soi-même ou d'autrui, qu'il s'agisse de destinataires individuels ou collectifs, qu'il s'agisse de destinataires explicites ou implicites, appelés par des écrits à caractère fonctionnel ou par des écrits fictionnels : dans chaque cas, on introduit dans l'écriture la perspective du lecteur.

Le lien avec la lecture est aussi, d'une autre manière, renforcé : l'élève rédacteur est simultanément lecteur d'autres textes ; il y puise des contenus, des formes et des stratégies, il imite et transforme. En inscrivant les pratiques d'écriture dans une culture du texte, et en dévelop-

pant les possibilités d'une pédagogie de l'inter-textualité, y compris du pastiche, l'enseignant souligne l'importance, dans toute production écrite, de la relation avec d'autres écrits mis en mémoire dans la communauté culturelle. L'écriture, même « imaginative », se travaille avec des matériaux préexistants : ils concernent aussi bien le jeu des positions énonciatives, que les formes de discours, les thèmes, les motifs ou les genres.

3. L'oral

Forme la plus ordinaire du discours, l'expression orale voit son importance reconnue comme équivalente à celle de la lecture et de l'écriture. Les difficultés propres à la mise en place d'une véritable pédagogie de l'oral sont connues : quel oral enseigner, entre l'expression spontanée et l'expression normée ? quelle régulation, lorsque les groupes sont nombreux ? quels exercices et quelle progression ? quelle évaluation, enfin ? Le chapitre consacré à l'oral dans les programmes met en avant l'écoute : « L'oral : *écouter*, parler ». De même que la perspective du discours permettait de reconnaître la validité des différentes variétés de lecture, elle suggère de distinguer ici la diversité des écoutes : on écoute différemment selon qu'il s'agit de mémoriser, de noter une consigne, d'écrire un texte sous dictée, de se préparer à répondre, etc.

La prise de parole est étroitement associée à la pédagogie de l'écoute : la parole ne doit pas seulement être audible, claire, ordonnée et régulée, elle doit aussi prendre en compte le statut, les attentes, la demande ou le point de vue de l'interlocuteur. L'expression orale offre une mesure immédiate de l'efficacité communicative. Les élèves sont sensibilisés à la visée interlocutive, aux stratégies mises en œuvre pour l'accomplir, à sa réussite ou à son échec, à travers la diversité des situations de dialogue (à deux interlocuteurs, puis à plusieurs, puis avec un auditoire).

Cette situation, quelle qu'elle soit, impose à chaque fois ses propres normes et implique par conséquent la maîtrise progressive des niveaux de langue. Les variétés du français montrent qu'il existe plusieurs « bons usages », dont il convient de dominer les codes pour participer pleinement à la vie sociale. Les pratiques orales des élèves occupent dans ce contexte une place importante. L'étude systématique et approfondie du dialogue introduite au cours du

cycle central embrasse la pratique orale du dialogue courant, le transfert du dialogue à l'écrit, l'étude du dialogue érigé en genre dans les œuvres théâtrales.

4. Langue et discours : des outils pour la lecture, l'écriture et l'expression orale

Le programme réaffirme très clairement le lien essentiel entre les outils de la langue (lexique, grammaire, orthographe) et les pratiques d'expression (lecture, écriture, oral). La nomenclature grammaticale a été réduite ; le lexique, ainsi que l'orthographe et ses fonctions, ont été en revanche développés et précisés.

Ces différentes rubriques sont toutes envisagées selon trois niveaux d'analyse : la phrase, le texte, le discours. Ainsi, la rubrique « lexique » différencie la structuration lexicale, les champs lexicaux et sémantiques, le lexique et l'énonciation. Un accent particulier est mis sur les contraintes contextuelles que l'usage impose au lexique. La rubrique « orthographe » distingue les accords dans la phrase, puis dans le texte, et les marques orthographiques liées à l'énonciation. La rubrique « grammaire » s'organise entièrement selon ces trois niveaux d'analyse complémentaires. Pour l'étude de la phrase, des directions essentielles sont indiquées, sans être détaillées. Le professeur approfondira ou non les points ainsi proposés, selon son projet et le niveau de ses élèves.

Des tableaux synoptiques sont présentés à la fin de chacune des parties « lecture », « écriture » et « oral ». Ces tableaux présentent les principales compétences qu'il s'agit de former chez les élèves et, en regard, des exemples d'applications qui permettent cette formation. Les contenus grammaticaux y sont introduits, dans le contexte des activités d'expression qui justifient leur connaissance et leur approfondissement. Afin de souligner l'unité des deux niveaux qui forment le cycle central du collège, les outils et les notions retenus sont proposés en un seul ensemble pour les classes de 5^e et de 4^e. Il appartient au professeur d'opérer des choix en fonction de son contexte d'enseignement. Quelques notions paraissent cependant devoir être réservées à la classe de 4^e : elles sont indiquées en italiques. Ces tableaux proposent une vue synthétique et intégrée des pratiques, préalablement développées et commentées dans le texte des documents d'ac-

compagnement. Leur but est d'aider les professeurs, sans pour autant leur imposer des modèles, à concevoir les séquences didactiques qu'il leur revient d'organiser.

B. Un choix didactique : les principes de progression

1. Trois notions différentes

Le principe idéal de progression est qu'à chaque séance il y ait du nouveau, s'appuyant sur ce qui est déjà connu et maîtrisé. Eu égard à l'hétérogénéité des élèves et des classes, la mise en œuvre d'un tel principe est souvent malaisée. Il convient donc tout d'abord de distinguer dans l'organisation de l'enseignement pendant l'année scolaire trois notions différentes : le programme, la progression, la programmation.

a. Le programme

Il est organisé autour des grandes composantes de l'enseignement du français (lecture, écriture, oral, outils de la langue). Il appelle la lecture d'une série d'œuvres et établit une liste de notions à faire étudier. Il ne se préoccupe pas de l'ordre selon lequel ces activités sont menées dans la classe.

b. La progression

Élaborée par les professeurs en fonction de leur projet, elle établit un ordre dans les apprentissages, un itinéraire et des étapes parmi les notions, tout en tenant compte de points de passage obligés (par exemple, les œuvres au programme). Elle s'efforce de déterminer un enchaînement précis des séquences, de façon à éviter l'empilement et la juxtaposition des notions. Elle ménage également, entre les séquences, des temps de synthèse qui permettent de dresser avec les élèves le bilan des acquis, en particulier dans les domaines lexical et grammatical, et de mesurer les besoins qui restent à combler.

c. La programmation

Elle se préoccupe de la distribution chronologique des séquences retenues dans le cadre de la progression et prend en compte le calendrier scolaire (il est essentiel que des séquences ne soient pas coupées par des vacances ; celles-ci, en revanche, peuvent permettre la lecture

préalable d'une œuvre). On s'attache à préserver une indispensable souplesse, permettant de faire varier le rythme des apprentissages selon les réactions, les difficultés et les intérêts des élèves. De ce fait, on peut estimer que la programmation sur l'année scolaire d'une dizaine de séquences didactiques (d'une douzaine d'heures en moyenne) est un point de départ raisonnable, laissant la place à quelques activités « décrochées » des séquences (temps de synthèse ou de remédiation, notamment en matière de grammaire ou d'orthographe) ou imprévues (sorties pédagogiques, spectacles, vie de la classe ou du collège).

Les programmes pour le cycle central ont été arrêtés par le *BO* n° 1 du 13 février 1997. La programmation ne peut s'établir qu'en fonction de la classe et de ses spécificités. Les principes de progression, en revanche, peuvent être précisés.

2. Quelle progression de la 6^e à la 3^e ?

a. Une progression d'ensemble

La progression d'ensemble est définie dans le préambule « Le français au collège » des programmes pour la classe de 6^e :

- en 6^e : identifier le pôle narratif et le pôle argumentatif ; lire, produire, étudier diverses formes de récit ; s'entraîner à l'expression orale d'un point de vue argumenté ;
- en 5^e-4^e : pour le pôle narratif, poursuivre l'étude de la narration et développer celle de la description ; pour le pôle argumentatif, aborder l'étude du discours explicatif ;
- en 3^e : pour le pôle argumentatif, étudier les principales formes d'argumentation ; pour le pôle narratif, enrichir la pratique des formes du récit.

b. Des complexifications progressives

La progression d'ensemble ainsi définie est fondée sur les formes et les fonctions du discours, ainsi que sur le récit et le dialogue qui les intègrent. Elle établit clairement des dominantes

(narration en 6^e, description en 5^e, explication en 4^e, argumentation en 3^e), mais elle n'est pas linéaire pour autant. Il n'est donc pas question d'étudier toutes les questions liées à la narration en 6^e, pour n'y plus revenir, puis toutes les questions liées à la description en 5^e, pour n'en plus parler. Au contraire, l'argumentation est abordée dès la classe de 6^e, la narration et la description sont étudiées jusqu'à la classe de 3^e.

Cette progression d'ensemble se propose cependant d'éviter les répétitions. Pour y parvenir, elle procède par complexification progressive des notions et aménage, dans l'acquisition des compétences, des étapes successives réparties de la 6^e à la 3^e.

Les formes de discours sont en effet naturellement entremêlées dans la pratique. L'enseignant les étudie à travers des textes plus variés et plus complexes, il en précise le contexte culturel en les inscrivant dans des genres et dans des œuvres, il propose des instruments d'analyse de plus en plus finement articulés et conduit ainsi ses élèves à une meilleure maîtrise des pratiques discursives.

Pour le cycle central, l'accent est mis sur l'articulation et l'entrecroisement des formes de discours : en introduisant en 5^e l'analyse du descriptif, on précise les liens entre le narratif et le descriptif, dont les fonctions réciproques pourront être approfondies en classe de 4^e (avec la dimension explicative de la description, par exemple), et même en classe de 3^e (avec sa dimension argumentative). On découvre en 5^e le fonctionnement du dialogue, dont les articulations formelles, les valeurs et les fonctions interlocutives seront progressivement précisées au cours du cycle. À la classe de 4^e est réservée l'approche raisonnée du discours explicatif, ouvrant ainsi sur la question de l'argumentation qui sera explicitée et développée en 3^e. À titre d'exemple, et seulement à titre d'exemple car de nombreuses possibilités différentes existent, on proposera les étapes suivantes dans l'acquisition de deux compétences : savoir décrire et savoir argumenter.

Savoir décrire

6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
<ul style="list-style-type: none"> - Identification de passages descriptifs dans un récit - Caractérisation élémentaire des lieux et des personnages 	<ul style="list-style-type: none"> - Structuration spatiale de la description (droite/gauche, haut/bas, etc.) - Verbes de perception régissant la description - Formes simples d'insertion de la description dans le récit - Première approche des fonctions de la description (informative) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fonctions simples de la description dans le récit (description préparant ou différant le moment fort d'une action) - Le portrait - Description et discours : le point de vue ; la visée explicative de la description 	<ul style="list-style-type: none"> - Description et récit : les différentes formes d'insertion du descriptif dans le narratif - Fonctions complexes de la description - Description et discours : la visée argumentative de la description

Savoir argumenter

6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
<ul style="list-style-type: none"> - Identification de passages argumentatifs dans un récit - Expression orale d'un point de vue argumenté 	<ul style="list-style-type: none"> - Image et argumentation (publicité, affiches) - Dialogue et argumentation : qui argumente, pour qui, avec quel objectif ? - Organisation d'un débat : l'échange des arguments 	<ul style="list-style-type: none"> - Approche de textes centrés sur l'argumentation (critiques de films, articles polémiques simples) - Production d'un article 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation d'une argumentation simple : thèse, arguments, exemples - Ajustement de l'argumentation à celui que l'on désire convaincre (écrire et réécrire un texte pour deux destinataires différents)

3. Quels principes de progression sur l'année ?

Les progressions de la 6^e à la 3^e telles que nous venons de les définir amènent à construire, pour chaque niveau, des blocs de compétences (permettant de raconter, de décrire, d'expliquer, d'argumenter). C'est à partir de ces blocs qu'il est possible de construire des progressions sur l'année. Trois principes essentiels de progression sont alors envisageables : succession, combinaison, entrecroisement.

a. La succession

Concevoir une progression selon un principe de succession revient à aborder les uns après les autres les divers blocs de compétences, sans envisager croisements ni retours. Dans une classe de 4^e, et de façon très schématique, l'étude d'une série de nouvelles ou d'un roman permet d'aborder les problèmes liés à la narration puis ceux liés à la description ; l'étude

d'une pièce de théâtre est l'occasion d'étudier le dialogue ; une série de textes fonctionnels et fictionnels amène l'étude du discours explicatif tandis que l'argumentation est envisagée à travers des extraits d'un texte de critique sociale du XVIII^e siècle. Ce type de progression peut offrir l'avantage de la clarté pour les élèves : les séquences sont contrastées, donc nettement identifiables. Conduisant cependant à une approche typologique (types de textes), il présente un risque de morcellement et de rigidité par la juxtaposition de notions sur lesquelles on ne revient pas.

b. La combinaison

Concevoir une progression selon un principe de combinaison consiste à partir des textes pour étudier la façon dont ils combinent les différents types de discours. L'étude d'un récit en classe de 5^e (récit de voyage, roman d'aventures, roman de chevalerie) permet ainsi d'étudier la narration, la description et le dialogue,

non plus successivement mais de façon complémentaire, en envisageant, par exemple, les formes d'insertion du descriptif dans le narratif ou la fonction informative du dialogue. De même, l'analyse du dialogue peut s'ouvrir par une comparaison entre le dialogue romanesque et le dialogue théâtral pour se centrer ensuite sur une pièce de théâtre où le dialogue aura fréquemment une fonction argumentative. De la sorte, les blocs de compétences continuent d'exister mais les compétences se construisent les unes par rapport aux autres et sont constamment en relation les unes avec les autres. Elles peuvent donc être mises en œuvre simultanément, par exemple, pour l'écriture longue d'un récit. Un tel type de progression est relativement simple à réaliser et il permet de prendre appui très directement sur les textes, étudiés en tant que tels. Il a également le mérite de permettre des combinaisons et des synthèses constantes, au cours desquelles les compétences s'associent, les savoirs et les savoir-faire se structurent entre eux.

c. L'entrecroisement

Concevoir une progression selon un principe d'entrecroisement revient à combiner entre elles les compétences et à entrecroiser chronologiquement les apprentissages. On peut ainsi, en classe de 4^e, aborder une première fois la narration dans le cadre de la nouvelle, étudier le rôle des dialogues dans ce genre d'écrit et envisager ensuite la question du dialogue théâtral. On revient alors à la narration pour étudier le point de vue à partir d'un groupement de textes, avant de s'arrêter sur le regard dit « naïf » d'un texte de critique sociale du XVIII^e siècle et aborder ainsi la question de l'argumentation. On peut, de la même façon, envisager une première fois la description dans le récit et revenir ensuite sur le rôle qu'elle a joué dans les discours explicatif (décrire pour expliquer) ou argumentatif (décrire pour argumenter). De la sorte, les notions se croisent, les retours s'organisent et les compétences se construisent progressivement, toujours à partir des textes et en liaison les unes avec les autres. Les itinéraires qui s'établissent ainsi peuvent être très variés ; ils semblent cependant plus difficiles à concevoir que ceux envisagés précédemment, les retours sur les notions ne pouvant en aucun cas signifier leur répétition pure et simple.

4. Progression, compétences et contenus

Nous avons raisonné essentiellement, dans cette partie « Progressions », en termes de compétences, ce qui revient à centrer la réflexion sur les résultats que l'on cherche à obtenir et sur l'élève qui se trouve au cœur des apprentissages ainsi envisagés. Il est bien évident cependant qu'une compétence n'existe qu'en fonction d'un contenu, qu'un savoir-faire renvoie toujours à un savoir.

C. Un choix pédagogique : le décroisement

1. Le décroisement

Le mode d'organisation du travail proposé par les programmes, celui de la séquence didactique, invite expressément à associer autour d'un même objectif les différentes composantes du français et à passer d'un enseignement cloisonné à un enseignement décroisé.

Dans un enseignement cloisonné, le cours de français est composé d'activités diverses (orthographe, grammaire, étude de texte, expression écrite), envisagées isolément les unes des autres. L'étude de texte n'a alors aucun lien avec l'expression écrite, qui elle-même se développe parallèlement aux notions abordées en grammaire ou en vocabulaire. Les apprentissages sont multiples et éclatés, les objectifs nécessairement parcellaires.

Or l'étude des formes du discours lie écrit et oral, lecture et écriture, approches des faits de langue (lexicaux, grammaticaux, orthographiques) et analyse des textes. Elle appelle donc un enseignement décroisé qui fédère les pratiques et les met au service d'un même objectif. Ainsi, si l'objectif retenu est, en 5^e, l'écriture du discours descriptif, les textes étudiés fournissent des exemples de descriptions et permettent l'identification de quelques caractéristiques et l'analyse de quelques procédés ; la grammaire s'arrête sur la qualification du nom ; le vocabulaire étudie les formes de mises en relation spatiales et les verbes de perception. De la sorte, la poursuite d'un objectif unique, suffisamment large et porteur, amène les différentes composantes du français à s'associer entre elles.

2. La séquence didactique

Définie dans le document *Accompagnement des programmes de 6^e* comme un « mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif sur un ensemble de plusieurs séances », la séquence didactique permet de mettre en œuvre le décloisonnement. Elle se fixe un objectif unique expliqué aux élèves (production d'un discours, le plus souvent écrit mais éventuellement oral), puis choisit les compétences à faire acquérir et les apprentissages à organiser pour que cet objectif soit atteint, au fil d'un nombre variable de séances consécutives ayant chacune une dominante (étude de texte, ou vocabulaire, ou grammaire, etc.). Ce principe général étant affirmé, on apportera deux séries de précisions, sur l'organisation et sur l'évaluation de la séquence.

a. L'organisation de la séquence

Il n'y a pas lieu de définir un cadre-type de la séquence, un modèle pré-établi qui se voudrait applicable à toutes les situations d'enseignement. Bien au contraire, selon le projet du professeur, l'objectif retenu et les réactions des élèves, la séquence se construit dans une série de va-et-vient variés entre les activités de réception (lecture et/ou écoute de textes permettant de faire naître les questions et d'analyser les réponses apportées par les auteurs) et de production (expression orale et/ou écrite permettant l'appropriation par les élèves des procédés observés ou des notions analysées dans les textes). De ce fait :

- la durée de la séquence est variable, une douzaine de séances étant considérée comme une dimension moyenne, que l'on peut être amené à dépasser en fonction d'un projet précis ;
- les composants de la séquence ne sont pas intangibles : une séquence peut aborder plus rapidement les questions grammaticales et insister sur le lexique, une autre privilégier l'étude des textes et passer très vite sur l'orthographe ;
- la séquence prend appui sur un texte de départ (texte d'auteur ou production d'élève) ou sur toute autre forme de support, oral ou iconographique. Elle rebondit ensuite de texte en texte de façon à relancer constamment la recherche et à maintenir en éveil l'intérêt des élèves. De la même façon, elle ne conduit pas

à l'écriture d'un texte unique (rédaction ou composition française considérée comme le devoir de fin de séquence) mais s'appuie au contraire sur des exercices d'écriture variés, sur des productions intermédiaires multiples et rapides qui se développent au fil des séances et préparent les élèves à la production de fin de séquence.

b. L'évaluation de la séquence

Ainsi définie, la séquence didactique appelle deux types de productions – intermédiaires et finale – et donc deux formes d'évaluation distinctes.

– Les productions intermédiaires, relevant d'une évaluation essentiellement formative, ne sont pas notées systématiquement. Mais il est cependant possible que des notes soient attribuées (orthographe, expression écrite et orale, grammaire, etc.), même si elles n'ont pas un statut équivalent à la note de fin de séquence.

– La production finale relève d'une évaluation sommative (on évalue l'ensemble des apprentissages menés au cours de la séquence) et, dans la mesure du possible, critériée (on mesure, à l'intérieur de la note globale, la part de chaque apprentissage).

Les notes globales de français, qui ont vocation à figurer sur les bulletins scolaires et pièces administratives diverses⁽²⁾, se fondent sur les notes de production de fin de séquence et peuvent intégrer avec souplesse les évaluations réalisées en cours de séquence.

Sous ses différents aspects, le décloisonnement permet ainsi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage qui met l'élève au centre de toutes les démarches.

D. L'interdisciplinarité

Le français est naturellement à la croisée des disciplines. Selon les activités, et peut-être selon les années, certaines relations entre les différentes matières de l'enseignement au collège peuvent être privilégiées.

– Relation entre le français et l'histoire tout d'abord, à travers les textes institués « références culturelles » : domaine par excellence de l'approche interdisciplinaire, l'histoire litté-

(2) Cette logique voudrait aussi que le cahier de textes de la classe cesse d'être cloisonné en rubriques étanches et qu'il présente les séquences successives, dans l'ordre de leur déroulement.

raire au collège prépare l'examen plus problématisé des rapports entre textes, littérature et histoire qui sera développé au lycée.

– Relation entre le français et les autres langages (arts plastiques, musique) : l'image doit être considérée comme un discours visuel qui, avec son langage propre, raconte, décrit, argumente, émeut, persuade. Le cinéma, la télévision, la publicité associent les langages visuel, musical et verbal. Ces différentes dimensions sont prises en compte dans une concertation entre le français, la musique et les arts plastiques.

– Relation entre le français et les autres langues, langues anciennes et langues vivantes : si pour les premières, le latin et le grec, les liens sont fortement réactivés dans les programmes⁽³⁾, pour les secondes, en revanche, un travail de concertation peut être développé, surtout en fin de cycle et en classe de 3^e,

à travers la lecture et l'étude de textes traduits des littératures étrangères, notamment européennes.

– Relation, enfin, entre le français et les disciplines scientifiques, non seulement autour du problème général de la maîtrise de la langue, mais plus précisément à propos des formes de discours : qu'est-ce que décrire, raconter, expliquer, justifier en sciences de la vie et de la terre ou en mathématiques ?

La relation entre les disciplines au collège consiste à croiser des compétences plus que des contenus. Elle vise notamment à faire apparaître les compétences transversales ou voisines que les différentes disciplines doivent, séparément, former. Des propositions pour la mise en œuvre concrète de l'interdisciplinarité sont présentées dans la partie de ce document consacrée aux « Actions particulières » : pédagogie de soutien et parcours diversifiés (pp. 127-130).

II – Lecture

A. Objectifs généraux du cycle

L'objectif du cycle central en matière de lecture vise l'autonomie progressive de l'élève-lecteur : la diversité des pratiques de lecture lui permettra de multiplier les accès au texte, la formation des compétences de lecture favorisera une meilleure maîtrise de la compréhension et de l'interprétation, la variété des textes avec lesquels il entre en contact lui permettra d'élargir ses possibilités de choix. Il s'agit avant tout de former, d'entretenir et de développer le goût de la lecture.

La diversité des pratiques de lecture

Comme en 6^e, on reconnaît à l'intérieur du contexte scolaire la légitimité des diverses pratiques de la lecture, parce qu'elles permettent d'élargir concrètement l'accès à un plus grand nombre de textes, mais aussi parce qu'elles sensibilisent l'élève-lecteur à ce qu'il fait en

lisant. Trois pratiques essentielles de lecture sont mises en œuvre au cours du cycle :

– la lecture cursive (ouvrages documentaires simples, œuvres littéraires et notamment littérature pour la jeunesse) ;

– l'étude de textes intégraux (récits littéraires courts, littérature pour la jeunesse, œuvres théâtrales) ;

– l'étude analytique d'extraits en contexte (passages d'œuvres littéraires plus longues et plus complexes).

La formation des compétences du lecteur

Au cours du cycle, on s'attache à développer les compétences de lecture. On peut distinguer :

– *Le développement des modes de lecture selon les objectifs* qui sont visés. La saisie rapide s'attache à reconnaître la mise en page, invite à pratiquer la lecture-balayage, entraîne au repérage de mots-clefs. La saisie raisonnée prend appui sur la lecture de consignes qui permettent la lecture sélective d'un texte et l'utilisation d'un appareil critique simple. La lecture linéaire et exhaustive est bien entendu pratiquée.

(3) Les professeurs de français sont ainsi invités à sensibiliser leurs élèves en 4^e à la possibilité de l'apprentissage du grec en 3^e (Cf. *infra*, p. 93 et pp. 123-125).

– *Le développement de l’observation pour l’analyse des textes.* Les élèves sont invités à reconnaître les principales formes de discours dans les textes – qu’ils soient homogènes ou non –, à identifier les dominantes et à reconnaître à partir de ces formes de discours les premiers principes de la segmentation des textes. Ils observent les traits spécifiques des différentes formes de dialogues : dialogue quotidien, de la conversation à l’interview, dialogue théâtral, dialogue dans un récit, dialogue dans les bandes dessinées. Ils apprennent à distinguer les genres fictionnels et non-fictionnels, et surtout à identifier les caractères propres à différents genres narratifs (épopée, roman, conte, nouvelle), théâtraux (comédie, farce, drame), et poétiques (des formes fixes au vers libre).

– *La mise en œuvre d’un langage de description simple.* Les éléments de ce métalangage portent sur l’énonciation (énonciateur et situation d’énonciation, point de vue, paroles rapportées, mise en relief), sur la cohérence des formes de discours (structures narratives, descriptives, explicatives), sur la structuration textuelle (substituts et reprises, connecteurs, thème/propos), sur les trois grandes dimensions de la signification dans les textes (acteur, espace, temps).

La variété des textes

Comme en 6^e, la lecture des textes littéraires, des textes documentaires et des œuvres de littérature pour la jeunesse est menée en classe. Les objectifs sont à chaque fois précisés, les relations entre les différentes sortes de textes soulignées.

En ce qui concerne les textes particulièrement porteurs de références culturelles, le plus souvent étudiés sous forme d’extraits, l’approche faite en liaison avec le programme d’histoire est comprise comme une contribution réciproque des deux disciplines l’une à l’autre : de même que la connaissance de l’histoire éclaire la lecture d’une œuvre en la contextualisant, de même cette lecture donne souvent de la chair et de la vie à des connaissances historiques. Cependant, la lecture de ces textes n’a pas seulement pour objectif la construction d’un savoir lié au programme d’histoire ; elle a aussi d’autres finalités : en 5^e, par exemple, l’introduction des récits de voyage liés aux découvertes permet de sensibiliser les élèves à la dimension de l’altérité. En 4^e, l’étude des dia-

logues favorise la prise en compte de l’autre, et le début d’une analyse des points de vue et positions de chacun.

1. La lecture en 5^e

On poursuit, en 5^e, la lecture des récits. Alors qu’en 6^e, les textes à dominante narrative étaient envisagés essentiellement à travers la succession chronologique des événements, on s’attache en 5^e à faire ressortir les éléments d’une structuration du récit, en commençant à reconnaître dans les textes les relations à distance, les symétries et les oppositions fonctionnelles qui en établissent la cohérence.

On aborde l’étude de la description, à la fois en elle-même, comme forme de discours, et plus particulièrement dans les relations, riches et complexes, qu’elle tisse avec le discours narratif. On poursuit ainsi le repérage des notations descriptives qui permettait, en 6^e, d’étudier les éléments épars de la description dans un récit (concernant les lieux, les objets, les personnages). On commence à reconnaître et à analyser pour elles-mêmes les séquences descriptives (leur structure, les verbes de perception introducteurs de description, les formes et le lexique de l’évaluation, etc.). Mais on examine plus précisément les modes d’insertion de la description dans le récit, en dégageant par exemple, à partir de certaines positions stratégiques dans le texte (description inaugurale, pause narrative, description finale), les différentes fonctions qu’elle est susceptible d’exercer : la description finale peut avoir une fonction « glorifiante », la pause narrative peut avoir une fonction de suspension et différer le moment attendu de l’action, etc. Au-delà des moyens de la caractérisation, de nouvelles fonctions du discours descriptif dans le récit se font jour et se précisent. Ces observations de la lecture sont faites en liaison avec les pratiques d’écriture, où elles sont réinvesties. Elles seront développées en 4^e.

L’étude du dialogue constitue un des objets d’étude spécifiques de la classe de 5^e. Dans le cadre de la lecture, une attention particulière est portée à ses modes d’insertion dans le récit, parallèlement à ceux de la description. De même, ses différentes fonctions par rapport à l’action peuvent être dégagées : le dialogue anticipe l’action, la commande ou la prépare, ou inversement il la suit et la commente ; le

dialogue constitue l'action ou l'accompagne, comme au théâtre, etc.

La lecture des textes est enfin l'occasion d'initier à l'identification des formes de discours explicatif et argumentatif, au sein de textes à dominante narrative ou descriptive. Mais il ne s'agit là encore, comme en 6^e, que d'un simple repérage, associé aux pratiques discursives spontanément maîtrisées par les élèves dans ces domaines.

2. La lecture en 4^e

On aborde en 4^e des textes narratifs complexes comportant des bouleversements chronologiques (retours en arrière, anticipations, ellipses narratives). Le discours descriptif est approfondi et précisé avec l'introduction de l'observateur, sa place, son rôle et la notion de point de vue (qui parle, qui voit, qui sait dans le texte) ; on étudie les motivations de la description (une attente, une action, une recherche, etc.) ; on précise ses fonctions didactique, explicative, dilatoire ; on met en rapport la description et le temps (l'effet de suspense, par exemple). On découvre aussi plus précisément les formes du discours explicatif dans les textes littéraires (chez J. Verne, par exemple) et non littéraires (comme dans les textes de vulgarisation scientifique), dont on analyse les fonctions et les effets dans leur contexte. Le travail sur l'explication à travers l'analyse de textes dialogués oriente les élèves vers l'approche de l'échange argumentatif.

Ce cheminement vers l'argumentation est, d'une autre manière, engagé à travers la lecture de textes de satire, de dérision et d'humour qui apprennent à former l'esprit critique, indiquent quelques-uns de ses moyens d'expression, entraînent à l'exercice de la distanciation.

La reconnaissance des fonctions discursives (articulation du descriptif, de l'explicatif, du narratif) et de leurs diverses insertions dans le récit constitue une initiation à l'analyse textuelle. Sans en faire l'objet d'exercices formels et systématiques, ces observations permettent de rendre sensibles les élèves aux moyens langagiers qui produisent les effets de cohérence, de force et de crédibilité d'un texte. Cette sensibilisation facilitera, lors de l'écriture, la mise en œuvre de moyens similaires à ceux qu'ils auront clairement observés et efficacement assimilés.

B. Textes à lire

1. Approche des genres

En 5^e et en 4^e, l'attention portée aux genres se renforce : les codes qui les régissent déterminent pour une large part les horizons d'attente du lecteur. Ainsi, les genres, loin d'être étudiés comme de simples instruments de classification de textes, sont mis en prise directe avec la lecture elle-même. Leur maîtrise progressive permet à l'élève d'élaborer, de vérifier ou de modifier les hypothèses qu'il forme en lisant et de s'approprier ainsi ses lectures.

Il ne s'agit, au collège, que des genres les plus larges et les plus usuels. Au cours du cycle central, on approfondit la connaissance des *genres narratifs* par l'étude de récits variés, de récits de voyage, de nouvelles (et leur comparaison avec les contes), de romans brefs. Il s'agit, lors de la lecture de ces textes à dominante narrative, de conduire les élèves d'une saisie chronologique à une compréhension logique (relations d'oppositions et de symétrie, rapports entre la succession des événements et les relations de cause à effet, traces de schématisation narrative et leur déformation singulière, etc.). On doit s'efforcer cependant d'éviter les excès formels et d'enrichir en les assouplissant les modèles souvent déjà assimilés par les élèves.

L'étude du dialogue est liée à la lecture et à l'analyse de *pièces de théâtre*. On analyse et on compare différents types de dialogue au théâtre, dans les romans, dans les bandes dessinées, dans les scénarios cinématographiques. On compare, si possible, différentes exécutions d'un même dialogue théâtral. On montre ainsi que le dialogue a diverses fonctions dans les différents genres de textes : il est action au théâtre, il interrompt la narration dans un roman ou une nouvelle, il est lié à l'image dans les bandes dessinées et au cinéma.

Prolongeant l'approche du dialogue, l'étude du *genre épistolaire* est abordée en classe de 4^e, par la comparaison de ses formes littéraires (extraits de romans par lettres) et de la correspondance quotidienne. On insiste alors sur les relations qui s'établissent entre le scripteur et son destinataire (de l'espace d'intimité de la lettre privée à l'espace officiel de la lettre fonctionnelle), on précise les codifications ritualisées du genre, on amène les élèves à mettre en œuvre leurs connaissances en matière de discours pour en repérer les différentes formes qui s'entrecroisent dans une lettre.

Le travail sur la *poésie* est lié, de manière privilégiée, à l'oral : écoute et diction de poèmes. On commence à sensibiliser les élèves aux liaisons entre l'expression sonore (prosodie, rythme, assonances et rimes) et le contenu figuratif de la poésie. On identifie les figures-reines du discours poétique (métaphore, métonymie, antithèse, périphrase) et les symboles.

La découverte des *genres documentaires* se poursuit : on apprend à associer des sources documentaires variées, sur papier mais aussi sur supports multimédias. L'apprentissage des méthodes de recherche et d'organisation des informations recueillies se fait en collaboration avec les documentalistes des CDI et des bibliothèques municipales. On familiarise les élèves avec les outils de classement (cartes, fiches, catalogues, supports informatiques), en vue de les conduire progressivement à l'autonomie dans ce domaine.

2. Choix de textes et d'œuvres

a. La littérature pour la jeunesse

Comme en 6^e, on accorde une place importante à la littérature pour la jeunesse qui permet aux élèves de s'identifier facilement à des personnages ou à des situations. L'accès à cette littérature est aisé et favorise le goût pour les livres et la lecture. Les jeunes lecteurs apprennent à aimer des auteurs et à choisir des livres de façon autonome ; ils acquièrent des savoirs qui leur permettront d'aborder progressivement des textes plus difficiles. On propose en *Annexe* une liste non limitative d'œuvres dans laquelle le professeur peut choisir librement, en fonction des niveaux et des situations pédagogiques, des goûts et des intérêts de ses élèves. Il s'agit encore pour l'essentiel, en 5^e et en 4^e, d'œuvres narratives.

b. Textes du Moyen Âge au XIX^e siècle choisis pour leur apport culturel

Ces textes sont, comme pour la classe de 6^e, en relation étroite avec le programme d'histoire. Leur lecture fournit aux élèves des références culturelles et des repères chronologiques ; elle fournit aussi, par l'accès aux récits de voyages, aux dialogues (par le théâtre) et à la correspondance (par le genre épistolaire), le moyen de faire découvrir la problématique de l'ailleurs et de l'altérité. S'amorce ainsi une réflexion sur soi et sur autrui, qui est cruciale pour la maîtrise de l'argumentation en classe de 3^e.

- En 5^e, le programme propose quatre univers textuels. Cette présentation ouverte rend le professeur libre de son choix (choix portant aussi bien sur l'univers textuel que sur l'œuvre elle-même), et autorise le renouvellement des œuvres lues en classe d'une année sur l'autre.

- **Un roman de chevalerie** (cycle de la *Table ronde* ou de *Tristan*). On souligne la permanence de certains motifs culturels, en mettant par exemple en relation le personnage du chevalier médiéval et sa stéréotypie actuelle dans les médias et les loisirs (cinéma, jeux interactifs, jeux vidéo, etc.).

- **Un récit de voyage en relation avec les grandes découvertes** (Marco Polo, Bougainville, Jean de Léry, etc.). On les lit pour le récit d'aventures, mais aussi pour leur dimension anthropologique : les élèves s'initient ainsi aux différentes manières de découvrir les autres. Ils étudient les descriptions en mobilisant les savoirs acquis en 6^e et en affinent l'analyse.

- **Un texte théâtral**. On lit une pièce de théâtre brève du Moyen Âge, farce ou comédie (*La farce de Maître Pathelin*, *La farce du cuvier*, etc.) que l'on peut mettre en relation avec un Mystère. On peut préférer une comédie du XVII^e siècle.

- **Un texte de dérision critique du Moyen Âge ou de la Renaissance** choisi dans le *Roman de Renart* ou dans l'œuvre de Rabelais. Ces textes de dérision permettent de découvrir le pouvoir du rire satirique dans un contexte historique.

- L'accent est mis en 4^e sur la distanciation et le regard critique, dans sa dimension ironique ou humoristique. On étudie ainsi dans cette perspective :

- **Une pièce de Molière, et éventuellement une autre pièce du XVII^e siècle**. On peut aborder la tragédie, afin de faire ressortir par confrontation les traits de la comédie. Cette étude s'ouvre aussi au travail comparatif : rapprochant une pièce de Molière et une comédie d'Aristophane, comme il peut par ailleurs rapprocher une fable de La Fontaine et une fable d'Ésope, le professeur sensibilise, en fin de 4^e, ses élèves à la possibilité de l'apprentissage du grec en 3^e.

- **Des textes de satire et de critique sociale du XVIII^e siècle** (extraits des *Lettres persanes* de Montesquieu, des *Contes* de Voltaire). On fait apercevoir les procédés d'écriture de la distanciation critique : ironie, parodie, etc. On étudie notamment l'emploi de l'antiphrase en appre-

nant aux élèves à la repérer tout d'abord, et à l'élucider ensuite en la mettant en rapport avec son interprétation dans le contexte.

Par ailleurs, dans le prolongement du travail sur la critique sociale, on peut sensibiliser les élèves à l'argumentation et ouvrir leur réflexion avec l'étude de la *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen*.

On approfondit la connaissance des genres par la lecture :

– **d'un roman bref ou d'une série de nouvelles** (Balzac, Flaubert, Gautier, Maupassant, Mérimée, Verne, Pouchkine, Stevenson, Tolstoï...);

– **d'un ensemble de poèmes du XIX^e siècle** (Baudelaire, Gautier, Heredia, Hugo, Musset, Verlaine, Rimbaud...).

Ces lectures n'ont pas à être toutes analytiques : la lecture cursive y a toute sa place, pour un tiers ou la moitié des titres. L'important est la variété des textes lus, et leur bonne intégration dans les séquences, pour des réinvestissements à l'oral et à l'écrit.

Suggestion de séquence : « La poésie »⁽⁴⁾

On propose à des élèves de 5^e la lecture du poème de Verlaine « Après trois ans » (*in Poèmes saturniens*) en leur demandant de préciser en quoi, à leurs yeux, ce texte est poétique. On se satisfait de réponses très techniques : présence de vers et de rimes (ici plates, croisées ou embrassées), majuscules au début des vers, forme fixe (ici, un sonnet).

Cette première représentation, très contestable mais très prégnante du texte poétique, est immédiatement remise en cause par l'étude de deux poèmes de Pierre Reverdy (« les Ardoises du toit » et « la Lucarne ovale », *in Plupart du temps*). Verlaine évoquait un jardin et Reverdy parle d'un grenier. Il s'agit à nouveau de poésie mais sans rimes, sans majuscules en début de vers, sans forme préétablie. En revanche, un rythme visuel est créé par la disposition typographique, un rythme auditif est donné par la longueur des vers et des strophes. En outre,

(4) Les séquences, succinctement présentées dans ce document d'accompagnement, ne sont que des suggestions. Leur propos est d'éclairer concrètement tel ou tel aspect du programme, et non de constituer des modèles. La plupart des séquences esquissées dans ce document sont inspirées de propositions, issues d'expérimentations, qui ont été faites lors des journées interacadémiques sur la mise en œuvre des nouveaux programmes à Marseille, Bordeaux, Tours, Paris, et Nancy (janvier/mars 1997). Leurs auteurs sont ici remerciés.

diverses images (les diamants, l'or) éclairent les textes, qui sont relus à voix haute dans cette double perspective.

Ayant ainsi été arrachés à une vision par trop restreinte de la poésie, les élèves se voient proposer un exercice écrit : Verlaine, dans son poème, évoque un jet d'eau (« *Le jet d'eau fait toujours son murmure argentin* »). Ils écrivent à leur tour, avec ou sans contraintes de versification, un court texte poétique jouant avec les images pour montrer le jet d'eau, avec les sonorités pour le faire entendre. Ces textes sont écrits individuellement, retravaillés en groupe et proposés oralement à l'ensemble de la classe. Le professeur, quant à lui, livre une autre possibilité d'écriture poétique avec « La Colombe poignardée » d'Apollinaire (*in Calligrammes*) et demande, en fonction des réactions des élèves, l'écriture d'un ou plusieurs autres calligrammes.

Dans un troisième temps, on en vient à une comparaison de textes : le jardin des Feuillantines est décrit par Adèle Hugo dans un texte en prose (*in Victor Hugo raconté par un témoin de sa vie*), et par Victor Hugo lui-même dans un poème (« Ce qui se passait aux Feuillantines vers 1813 », *in Les Rayons et les Ombres, XIX, 1840*). L'étude parallèle de ces deux textes permet de montrer la densité sémantique d'un texte poétique qui parvient à condenser tout ce que le texte en prose disperse. Elle peut également s'arrêter sur les figures (antithèses et comparaisons) et faire commenter leurs emplois. Elle est enfin l'occasion, au cours d'une séance à dominante grammaticale, d'étudier les différentes expansions du nom, dans chacun des deux textes.

Ayant ainsi approché de plus près la spécificité du texte poétique, les élèves peuvent revenir vers le texte initial et se poser à nouveau la question première... au fil d'une analyse de ce poème menée à partir des entrées découvertes au cours de la séquence. Enfin, une production écrite finale s'appuie sur ce texte pour demander l'écriture d'un poème en vers libres, consacré à l'évocation d'un lieu revisité « Après trois ans », comme chez Verlaine.

c. Textes documentaires

Comme en 6^e, il est important de continuer à développer la lecture de textes documentaires. Dictionnaires et encyclopédies sont fréquem-

ment utilisés, en classe et au CDI. Dans le cadre d'une recherche documentaire particulière faisant partie des objectifs d'une séquence, on apprend aux élèves des techniques de lecture spécifiques (appréhension immédiate de la typographie, lecture sélective d'informations, repérage des titres et des mots-clés). On compare les différents usuels et on apprend à utiliser les outils multimédias.

Des manuels scolaires de différentes disciplines font l'objet d'étude d'énoncés : on repère et on analyse les formes canoniques des consignes, on apprend à les expliciter et à les reformuler, on établit des typologies, on confronte les formulations des diverses disciplines. On aborde à travers les consignes certaines formes du discours injonctif. Il convient tout au long du cycle de proposer des activités régulières sur la lecture des consignes.

- **Le dictionnaire**

Au cours du cycle central, on poursuit les activités de lecture et de consultation des dictionnaires. La pratique du dictionnaire de langue doit être maîtrisée en 5^e ; cet instrument accompagne désormais les élèves dans toutes leurs activités et doit devenir un objet très familier pour le travail lexical (en lecture, écriture, orthographe) aussi bien que pour les recherches spécifiques (d'étymologie, de polysémie, de familles lexicales, etc.). On effectue des comparaisons entre plusieurs dictionnaires : étude de différents articles correspondant à un même mot (nombre et ordre des définitions, présence ou non d'exemples, typographies différentes, illustrations). On vérifie l'étymologie d'un mot chaque fois qu'elle présente un intérêt, on fait rechercher les familles de mots, on procède à des exercices ludiques avec le dictionnaire (invention de définitions, etc.). En classe de 4^e, on manipule fréquemment plusieurs types de dictionnaires en fonction des besoins ; on sait distinguer un dictionnaire de langue d'un dictionnaire encyclopédique.

- **La recherche de documents**

En 5^e, il est conseillé d'intégrer, au sein d'une séquence, une recherche documentaire qui conduit les élèves à utiliser des textes, des illustrations, des enregistrements. Ils apprennent à choisir parmi les différents ouvrages documentaires présents au CDI ou dans d'autres bibliothèques, à sélectionner et à fabriquer des enregistrements sonores et visuels, à travailler sur les manuels des autres disciplines. On peut, par

exemple, proposer une recherche sur la commedia dell'arte dans le cadre d'une séquence sur le théâtre. On apprend à citer ses sources avec précision, on présente une petite bibliographie. On poursuit en classe de 4^e les activités mises en place en 5^e : on affine la recherche, on compare les documents, on procède à des synthèses plus élaborées.

- **La lecture de la presse**

On poursuit en 5^e la lecture de la presse qui a été initiée en 6^e. L'accès à la presse périodique peut se faire avec des magazines et des revues adaptées à l'âge et aux intérêts des élèves. On analyse les titres des articles et les différents types de phrases qui les constituent. En classe de 4^e, on étudie des articles de presse que l'on choisit de préférence dans la presse jeunesse ; on apprend à comparer plusieurs articles écrits sur un même sujet et on y distingue les différentes formes de discours mises à l'œuvre. On s'initie à la lecture de la une de quelques grands quotidiens nationaux.

C. Modalités pédagogiques

Il est essentiel que les élèves aient toujours un contact personnel et direct avec tous les textes lus ou étudiés en classe. Cela justifie les différentes pratiques de lecture : certains textes appellent une lecture unique ; pour d'autres, il faut procéder à une lecture analytique après une première lecture de prise de contact.

Dans tous les cas, l'important est de faire de l'élève un lecteur actif, capable de repérer des détails pour les transformer en indices, d'anticiper, de formuler des hypothèses sur la suite ou le genre d'un texte, de construire le sens en mobilisant des références culturelles. Avec les textes abordés en lecture cursive ou analytique, ainsi que par l'étude d'œuvres intégrales, les élèves se constituent peu à peu un corpus : on les habitue à comparer, à confronter, à mettre en parallèle les textes lus ou étudiés afin de favoriser la mise en place d'un système de références. Dans la même perspective, on rappelle aussi, au besoin, les œuvres et les textes étudiés en 6^e.

1. La lecture cursive

La lecture cursive, définie comme « la forme la plus usuelle de la lecture »⁽⁵⁾, se poursuit au

(5) Glossaire.

cours du cycle central dans le même esprit qu'en 6^e et il convient de lui réserver une place à part entière, soit en liaison avec les séquences didactiques soit en dehors d'elles.

- *Envisagée en liaison* avec les séquences didactiques, la lecture cursive se fixe pour objectif la formation de l'autonomie. En relation avec l'étude d'œuvres intégrales ou d'extraits, elle exerce une double fonction de préparation et de prolongement.

Comme activité préparatoire, la lecture cursive permet de faire découvrir aux élèves une époque (textes fictionnels ou documentaires) ou un univers littéraire (romans pour la jeunesse) *avant* l'étude d'une œuvre intégrale ou d'une série d'extraits. Ainsi, avant d'aborder des extraits d'un roman de chevalerie, on conseillera la lecture de textes documentaires sur le Moyen Âge, de romans conçus pour de jeunes lecteurs et situés dans un cadre médiéval (comme *Les Chevaux du roi* de Dejean), ou de romans à la portée de jeunes lecteurs (comme *Ivanhoé* de Walter Scott).

Si elle intervient *après* l'étude d'une œuvre intégrale ou d'une série d'extraits, la lecture cursive permet de prolonger le travail déjà mené, par exemple en l'élargissant (lire plusieurs nouvelles « réalistes » après en avoir étudié une en classe, ou plusieurs récits mettant en scène des animaux après avoir découvert des extraits du *Roman de Renart*). Elle rend également possible diverses formes d'approfondissement : lecture de textes documentaires sur un pays après avoir lu un roman d'aventure qui s'y déroule, retour en classe sur quelques extraits d'un ou plusieurs ouvrage(s) lu(s) par l'ensemble des élèves, pour en étudier un aspect précis (par exemple, le rôle des passages explicatifs dans un ou plusieurs romans de Jules Verne).

Menée à l'intérieur de la séquence didactique, la lecture cursive n'appelle pas d'autres formes d'évaluation que celles prévues dans le cadre de la séquence.

- *Envisagée en dehors* des séquences didactiques, la lecture cursive est fortement encouragée : elle s'attache prioritairement à faire de chaque élève un lecteur autonome, sensible au plaisir individuel de la lecture. Pour cela, elle se préoccupe de choix, de compétences et d'évaluations.

Le choix d'un livre s'opère selon des critères précis (thème, auteur, genre, titre, nombre de pages, première et quatrième de couverture,

illustrations éventuelles) auxquels on familiarise les élèves. Dans le même esprit, on leur montre comment la consultation de la table des matières, la lecture balayage du premier chapitre ou de quelques passages permettent une découverte rapide de l'ouvrage. Cette phase préalable d'exploration du livre est essentielle ; pour que l'élève ait effectivement la possibilité de choisir, elle se déroule au CDI ou dans une bibliothèque, en partenariat dans toute la mesure du possible avec les documentalistes ou les bibliothécaires.

Le lecteur autonome est celui qui met en œuvre de sa propre initiative une série de compétences. Comment lire, c'est-à-dire quand, combien de temps, à quel rythme ? Après quels passages interrompre sa lecture et comment la reprendre ? Quels indices (temps, lieux, caractérisation des personnages) prélever pour construire le sens ? Quelle relecture possible, et avec quels outils, d'un passage dont le sens n'est pas clairement apparu ? Toutes ces questions renvoient à un « savoir lire » travaillé ailleurs, dans le cadre des séquences, variant avec chaque lecteur, et que seule la lecture cursive permet d'exercer et de développer librement.

Cette lecture en liberté ne peut s'accommoder de formes d'évaluation rigides ; elle doit cependant être prise en compte dans des activités d'échange, en classe, sur les livres lus. Des fiches de lecture présentées oralement ou par écrit et destinées à guider le choix d'un autre lecteur peuvent ainsi être rédigées, des questionnaires peuvent être élaborés, des jeux imaginés, des affiches ou des panneaux d'exposition réalisés, des exposés et des débats organisés, des comparaisons établies, etc. En définitive, la plus grande souplesse est souhaitable dans une phase d'évaluation qui reste très éloignée, dans son esprit et dans ses formes, d'un contrôle permettant de mettre une note ⁽⁶⁾. Ainsi conçue, la lecture cursive privilégie le fait de lire (un roman, un article d'encyclopédie, un magazine, une bande dessinée) sur le choix d'un titre. Elle permet donc une très grande individualisation de la pédagogie et ouvre un espace de liberté qui permet à chaque élève de lire selon ses compétences de lecteur. Elle

(6) Pour cette raison, la pratique systématique des fiches de lecture « relevées et notées » paraît peu susceptible de développer chez l'élève le goût de la lecture. D'une manière générale, les fiches ne doivent jamais être coupées d'un travail sur le texte en classe.

s'affirme donc comme un des moyens permettant de gérer l'hétérogénéité dans les classes de collège.

2. La lecture analytique

La lecture analytique (ou méthodique) invite les élèves « à formuler des hypothèses que l'étude du texte permet d'infirmer ou de confirmer, dans un processus de construction du sens » (7). Au-delà de cette définition générale, il convient de préciser ce que peut être cette forme de lecture au collège, afin notamment d'aménager les étapes d'une progression du collège au lycée.

Les élèves de 5^e ou de 4^e découvrent souvent avec intérêt, voire curiosité, le texte qui leur est proposé. Ils ne ressentent pas véritablement, en revanche, la nécessité de l'étudier, sinon pour se faire expliquer les passages qui leur paraissent éventuellement obscurs. Il est donc nécessaire de montrer l'utilité de l'étude des textes : ainsi, les élèves proposent, après la lecture, des hypothèses d'interprétation qui, parce qu'elles sont souvent contradictoires, justifient le retour à un examen réfléchi du texte susceptible de les valider ou non.

Des démarches extrêmement variées peuvent alors être retenues, en dehors de tout rituel. Il n'existe aucun modèle de lecture méthodique, aucune grille préfabriquée utilisable par tous les élèves et applicable à tous les textes. Il convient au contraire d'adapter la démarche au texte, dans la mesure où il a une spécificité littéraire, historique, culturelle, esthétique, et parce que l'on ne peut étudier de la même façon un extrait de Rabelais et un poème du XIX^e siècle. En bref, l'objectif n'est pas de faire faire « la lecture méthodique » du texte, mais bien plutôt d'étudier méthodiquement un texte précis, en partant des hypothèses premières pour les confronter à une relecture attentive, en obtenant des élèves une observation précise puis une interprétation raisonnée. Il s'agit ainsi de transformer des impressions en hypothèses et les hypothèses en pistes de travail. Cette démarche implique que l'enseignant prenne le risque d'accepter les propositions des élèves pour construire avec eux l'analyse.

Observer un texte, pour un élève de collège, signifie s'arrêter sur des éléments présents dans le texte et identifier des relations à

distance entre éléments : parallélismes, contrastes, oppositions, similarités, etc. Ces observations portent aussi bien sur les formes d'expression (faits de langue lexicaux et grammaticaux, constructions de phrase, rythmes et sonorités) que sur celles du contenu (thèmes, figures de style, éléments d'intertextualité, etc.). Ce repérage préalable d'éléments potentiellement porteurs de signification s'effectue le plus souvent en classe, éventuellement à la maison.

Interpréter un texte signifie partir de ces observations pour construire sans cesse une ou plusieurs significations. Cette phase d'interprétation est essentielle et elle doit être soigneusement ménagée au collège, modestement, patiemment, et en tenant toujours compte de la spécificité du texte. On fera ainsi étudier, dans un poème, la dimension prosodique pour montrer la densité des relations entre signifiant et signifié et rendre sensibles les élèves aux effets de sens créés ; on fera observer, dans une nouvelle, le jeu des reprises nominales pour analyser la façon dont un narrateur choisit de nommer, et donc de caractériser, un personnage ; on fera relever deux champs sémantiques dans un texte pour étudier la façon dont ils se répondent et les systèmes de valeurs qu'ils installent parallèlement, complémentirement ou contradictoirement, par exemple dans une séquence de roman de chevalerie ; on essaiera de dégager, en liaison avec les œuvres qui apportent des références culturelles, quelques sujets majeurs de différentes époques et de divers milieux (par exemple, le désir de savoir à la Renaissance, la tolérance et l'intolérance au temps des Lumières).

Ainsi conçue, la lecture analytique relie constamment observation et interprétation. Elle place l'élève en situation d'enquête et le conduit à explorer le texte selon un objectif précis : trouver des réponses aux questions qu'il s'est posées préalablement, apprendre à les justifier, confronter ses observations et ses interprétations à celles de ses camarades et, au bout du compte, infirmer ou confirmer les hypothèses qu'il avait formées initialement. Cette activité conduit l'élève à comprendre le texte de plus en plus précisément, et à en apprécier la singularité.

La lecture silencieuse, qui permet la découverte du texte, est le point de départ des activités de l'élève ; elle est donc indispensable. De

7. Glossaire.

nombreuses relectures sont souhaitables au cours de l'étude, réalisées par le professeur ou les élèves, ainsi qu'une ou plusieurs relectures finales par des élèves. Quant à la lecture à haute voix par le professeur, elle peut intervenir au début du cours, mais après la lecture silencieuse des élèves et après qu'ils ont formulé leurs hypothèses d'interprétation.

3. Le groupement de textes

Le groupement de textes, recommandé par les *Instructions Officielles* des classes de lycée, est une pratique répandue en collège. Il peut contribuer à assurer la cohérence d'une séquence.

Réunissant un nombre limité mais suffisant de textes (quatre à cinq paraît une bonne moyenne), il constitue une unité d'apprentissage autour d'une notion littéraire, culturelle ou fonctionnelle. Les élèves, que le professeur rend conscients de la cohérence de l'ensemble, établissent des relations d'un texte à l'autre, réinvestissent dans les recherches, dans les activités et les lectures afférentes à chaque texte les acquis mis en place lors de l'étude des textes précédents, rapprochent en distinguant, sont sensibles aux similitudes et aux différences, mesurent la spécificité de chaque élément au sein de la totalité. Il convient pour mener à bien le projet d'éviter la dispersion dans le temps : un groupement en collège construit une progression sur quelque cinq à six séances.

Pour les élèves en difficulté, la pratique du groupement de textes est un adjuvant précieux : découvrant d'un texte à l'autre des points communs, ils prennent appui sur les similitudes pour déchiffrer, pressentir et énoncer un sens, reconnaître un motif ou une forme. Ils se révèlent rassurés, mieux armés face à un texte moins étrange, moins « étranger ».

Pour le rendre pleinement efficace, le professeur construit un groupement de textes en respectant quelques principes simples.

– Il définit un objectif de connaissance clairement identifié. Par exemple, la notion de « fable », celle de « portrait », celle de « farce », celle d'« épique » ou celle de « calligramme », la notion de « héros » ou de « personnage », la problématique de la « scène d'exposition », ou de la « robinsonnade ».

– Il rapproche des textes autour d'un thème commun lorsque cette démarche permet de passer de la dimension thématique à l'étude

d'une problématique. La notion de thème recouvre à la fois des topoï descriptifs et des topoï narratifs ; ainsi, du motif des « Soleils couchants » dans des poèmes du XIX^e siècle, ou du « combat » dans des récits médiévaux. Les topoï littéraires offrent des éléments de cohérence précieux : celui de la tempête ou du naufrage dans les récits d'aventure, celui de la scène du balcon, du « dialogue de sourds » ou du personnage caché au théâtre, celui du « sauvage », de l'esclave ou du fou. Cette approche thématique permet alors de caractériser et de distinguer des esthétiques, des poétiques ou des représentations culturelles.

– Il étudie les textes réunis dans leur spécificité. Des rapprochements et des correspondances sont établis pour rendre sensibles les continuités et les ruptures, les échos et les écarts, les emprunts et les singularités. Une synthèse rassemble et formule les acquis, indique les axes communs, souligne les particularités.

– Il pourra proposer également des groupements d'images (bandes dessinées, photographies, publicités, tableaux) dont la conception obéira aux mêmes principes.

4. L'étude de l'œuvre intégrale

L'étude d'une œuvre intégrale constitue à coup sûr l'expérience de lecture la plus fertile ; elle rend les élèves sensibles à l'unité d'une œuvre, à son intégrité. Loin de mimer passivement la découverte de l'ensemble page à page, chapitre après chapitre, scène après scène, cette étude consiste en une saisie de l'œuvre, considérée comme un tout signifiant. Cela implique que tous les élèves l'ont préalablement lue – au besoin en plusieurs étapes, guidées par le professeur – et que l'on aura évalué leur appréhension globale de cette lecture.

Mais les limites de la séquence unifiée et cohérente qu'elle permet de construire – et que l'on peut raisonnablement fixer à une dizaine d'heures maximum pour une pièce de théâtre ou un roman – imposent de faire des choix, de conduire un projet de lecture qui s'attache à la singularité de l'œuvre choisie par le professeur. S'il est légitime, en situation d'apprentissage, d'étudier les caractéristiques d'un genre, il serait très insuffisant de limiter l'étude d'une œuvre littéraire à l'analyse de

formes générales ou à la mise en place d'outils valables pour toutes les œuvres. Ainsi, l'étude en 5^e du *Médecin malgré lui* ne saurait se limiter à la définition des caractéristiques du texte théâtral ou à l'usage de tableaux d'entrées des personnages. Il convient que ces outils ou ces entrées utiles et pertinents soient mis au service du sens de l'œuvre, pour rendre justice à sa singularité, pièce comique de Molière, héritière à la fois de la farce du Moyen Âge et de la commedia dell'arte, en même temps qu'au rôle de la satire sociale et au plaisir du rire.

L'étude d'une œuvre intégrale articule les analyses fragmentées (un extrait dont on justifie le choix et les limites, un chapitre, une scène, un poème issu du recueil) et les visions d'ensemble : éléments de la fiction, réseaux de personnages, études de l'espace et du temps, construction et progression dramatiques, thèmes dominants, choix narratifs, dramaturgiques, esthétiques.

Tout comme les groupements de textes qui peuvent en préparer ou en prolonger l'étude, la lecture des œuvres intégrales se prête à des activités d'écriture variées : compte rendu de lecture ou de recherches, imitations, transpositions génériques, insertion de dialogues ou de descriptions dans un récit, écriture de quatrièmes de couvertures, élaboration de couvertures, etc. Dans cette perspective, l'étude de l'image trouve toute sa place : couvertures, photographies de spectacles, reproductions de tableaux, fac-similés d'éditions originales, illustrations de l'œuvre par des artistes, adaptations cinématographiques, transpositions en bandes dessinées ou en romans photos. L'iconographie facilite l'entrée dans le texte, notamment pour les élèves en difficulté, ouvre les horizons d'attentes, ancre l'œuvre dans le contexte culturel de ses diverses interprétations.

Suggestion de séquence :
« L'étude d'une œuvre intégrale »

L'étude d'une œuvre intégrale fera, à trois ou quatre reprises dans l'année, l'objet d'une séquence, portant soit sur une œuvre choisie pour son apport culturel, soit sur une œuvre de littérature pour la jeunesse. On présente ici un exemple de séquence pour chacun des cas.

• **Exemple 1 *Perceval ou le Conte du Graal*, de Chrétien de Troyes.**

La séquence, destinée à des élèves de 5^e, concerne seulement la première partie du roman, celle dont le héros est Perceval le Gallois (l'épisode de la réhabilitation de Gauvain pourra être proposé en lecture cursive, à titre de prolongement).

La sensibilisation à l'univers romanesque de Chrétien de Troyes pourra se faire par un travail sur l'actualité du Moyen Âge dans les productions contemporaines : jeux vidéos, séries télévisées, films (*Les Visiteurs*, de J. Poiré, ou quelques séquences de *Perceval* d'Éric Rohmer, etc.), textes de littérature pour la jeunesse. Ce travail initial a pour objectif d'installer deux éléments-clefs de cet univers, le chevalier-héros et le décor médiéval (château, forêt, etc.). Les élèves sont invités à préparer en groupes, par enquête documentaire au CDI et en relation avec le professeur d'histoire, un exposé (ou une exposition) sur un aspect particulier de l'univers médiéval, qui sera présenté en fin de séquence. Le texte du roman aura été lu préalablement, par étapes.

Une première lecture analytique portera sur le dialogue initial entre le jeune homme curieux et bavard, et le chevalier qu'il rencontre à la sortie du bois : « Êtes-vous Dieu ? – Non, ma foi. – Qu'êtes-vous donc ? – Je suis chevalier. » Deux aspects retiennent l'attention : d'une part, le fonctionnement du dialogue (la confrontation comique de deux demandes de renseignements dont les réponses sont toujours différées ; cf. Oral) ; d'autre part, l'élaboration descriptive du personnage du chevalier (équipement, actions, valeurs). Les élèves seront ainsi amenés à accompagner le parcours initiatique du héros.

Les séances suivantes seront consacrées au développement de ce parcours et à l'organisation du récit à travers la succession des épisodes. Leur étude est répartie entre des groupes d'élèves à partir d'une lecture cursive de la première moitié du roman : l'enseignement des armes chevaleresques, l'adoubement du jeune homme, le château de Beaulieu, etc. On reconnaît les répétitions, les régularités entre les épisodes. Peu à peu, on fait émerger la structuration qui donnera naissance au schéma narratif que les élèves connaissent déjà : le contrat et la mission, l'épreuve de l'action, la reconnaissance enfin. Ils reconnaîtront, dans *Perceval*, une histoire qui a façonné ce schéma

et l'a pour ainsi dire déposé dans notre culture narrative ; ils en apercevront ici toute la singularité.

Un troisième moment de la séquence pourra être consacré aux éléments de récits et de description qui reviennent sous des formes souvent très proches : les motifs narratifs et descriptifs. Motif du combat et de la victoire, motif de l'errance et de la quête d'aventures, motif du château au bord de la mer, ou de la jeune fille et de l'amour courtois, etc. On pourra alors proposer des petits exercices d'écriture (rédaction de motifs), éventuellement sous forme de pastiches.

L'étude du roman culmine avec le mystère du château du roi Pêcheur : le Graal. En comparant cette scène avec le récit stéréotypé d'un repas, on découvre peu à peu ce qui transforme celui-ci en mystère : la procession silencieuse, la lance qui saigne, et surtout l'absence de demandes d'explications du jeune homme qui était si bavard au début. Ce travail sur l'itinéraire du héros pourra se conclure avec la lecture analytique de la scène des « taches de sang sur la neige » où celui qui partait en quête d'aventures et de combats se trouve transformé en un héros contemplatif.

On travaillera, en fin de séquence, sur la langue elle-même. Le roman a été lu en traduction. On pourra alors montrer aux élèves un fac-similé d'un bref fragment du manuscrit original, accompagné de plusieurs traductions différentes (disponibles sur l'Internet : <http://www.bretagne.com/doc/ref.htm>, pour les ouvrages de référence et le lexique, ou <http://palissy.humana.univ-nantes.fr/CETE.html>, pour Chrétien de Troyes), qui motivera un travail sur la langue : lexique (histoire des mots), syntaxe (notamment les formes de phrases, le plus souvent simples) et les modes d'enchaînements qui articulent les passages description/récit.

La séquence pourra se conclure avec la présentation de l'univers médiéval par les élèves, confrontant la reconstitution documentaire et la construction romanesque.

- **Exemple 2. Littérature pour la jeunesse :**

***L'Œil du loup*, de Daniel Pennac (Pocket Junior)**

La séquence (classe de 5^e) a un double objectif : d'une part, découvrir la singularité d'un récit (tant par rapport à la structure convenue du schéma narratif, que par rapport au genre traditionnel du conte) et d'autre part,

identifier et comprendre une situation d'énonciation très particulière (à travers l'insertion de la parole – monologue et dialogue – dans la narration, les procédés d'emboîtements, la fonction du narrateur, le ton).

Avant la lecture du livre, le professeur distribue une photocopie de l'image de couverture. Les élèves ne savent donc pas que « *toute la vie du loup défile dans le fond de son œil* » et que « *l'œil de l'enfant raconte la vie d'un petit Africain* » (texte occulté de la 4^e de couverture). En travail personnel, ils ont à émettre des hypothèses de sens en se fondant sur les rapports entre titre et illustration de couverture. Une lecture collective du premier chapitre est ensuite menée en classe, et donne lieu à un premier examen analytique (Quand ? Où ? Qui parle ? Qui voit ? ; le monologue intérieur du loup ; la situation de communication entre le loup et l'enfant).

Ce premier travail permet de définir un axe directeur pour la lecture du livre : quelles seront les modalités de l'échange entre les deux personnages ? Quels seront les rôles respectifs de la parole et du regard et les parallélismes entre eux ? Comment le regard devient-il le vecteur de la communication dans un dialogue muet ? L'intériorisation de la parole (monologue intérieur) est mise en rapport avec la vision de l'intérieur de l'œil : l'enchâssement du récit dans le récit est parallèle à l'enchâssement de la vie dans le regard.

Le travail se centrera alors sur le point de vue du narrateur (qui se déplace d'un personnage à un autre, d'un lieu à un autre, d'un temps à un autre) pour en venir à l'étude du récit enchâssé (La louve noire). Les élèves travailleront sur le fonctionnement narratif, en confrontant les formes prévisibles et convenues du récit avec celles qu'ils découvrent (perturbation de la chronologie, enchevêtrement des énonciations, transgressions du schéma narratif, brouillage des codes de la narration). L'image du loup pourra alors faire l'objet d'un travail thématique : recherches documentaires, rôle du loup dans l'imaginaire culturel, présence de ces stéréotypes dans le texte, et, au total, transformation de l'image du loup dans le roman de Pennac. Des travaux écrits (brèves séquences descriptives, narration) seront suscités par les noms propres, déclencheurs d'émotions et de récits.

Le roman, bien que déstabilisant par sa démultiplication en divers récits enchâssés, présente

néanmoins une forte cohérence (thèmes, progressions logique et chronologique associées) : le professeur fera découvrir aux élèves en quoi il constitue une biographie.

Une activité d'écriture conclura la séquence. On demandera aux élèves d'imaginer, à partir d'une banque d'images extraites de différentes éditions du roman de Pennac (*Pocket Junior*, *Pleine Lune*, *Arc en poche*), le récit qu'un enfant pourrait faire de sa propre vie à un interlocuteur silencieux (animal, végétal, etc.).

D. La lecture de l'image

Les enseignants de français, bien que non professionnels de l'image, sont amenés à intégrer dans leur enseignement la dimension visuelle, qui imprègne de plus en plus profondément la formation culturelle et les pratiques quotidiennes de leurs élèves. Afin de les conduire progressivement à une approche raisonnée de l'image, les professeurs travaillent en particulier sur les relations entre le langage verbal et le langage visuel, dans la perspective du discours. Quatre orientations de travail peuvent être proposées.

1. La dimension visuelle du texte

On sensibilise les élèves au fait que le texte écrit est inséparable de la manière dont il s'offre à l'œil : typographie, calligraphie, mise en page, calligrammes, mots dans la peinture manifestent de différentes manières la dimension visuelle des textes. Elle est étroitement associée au sens : le choix de telle ou telle typographie entraîne des variations de signification. On peut ainsi comparer différentes réalisations typographiques d'un même texte et montrer comment elles font varier les effets ou influencent la lecture. Le développement de l'informatique (traitement de texte, PAO, multimedia) renouvelle aujourd'hui cette culture ancienne de la dimension plastique des textes.

2. La fonction d'ancrage réciproque du texte et de l'image

On étudie également les relations croisées entre texte et image, et les différentes fonctions qu'ils exercent l'un par rapport à l'autre.

La première consiste à « ancrer » l'image par le texte : légende d'une photographie (presse, manuel), ou titre d'un tableau. Le texte sélectionne dans la polysémie de l'image des éléments de signification, il hiérarchise le sens et dirige la lecture. Des jeux et exercices de transformation de légendes et de titres peuvent ainsi faire varier les manières de voir et de lire le sens d'une image.

À l'inverse, l'image « ancre » le texte : c'est sa fonction d'illustration. Elle en dirige aussi la lecture, donnant au héros un visage, des lignes et des couleurs au décor. Un travail de comparaison des illustrations (illustrations des *Fables* de La Fontaine par Gustave Doré comparées à celles d'un illustrateur contemporain) sensibilise les élèves à l'interprétation du texte qui est alors suggérée ; le texte est ainsi lu, pour ainsi dire vu, à travers l'image.

Mais l'image aussi, par sa dimension plastique (composition, couleurs, contrastes, etc.) peut proposer elle-même un ordre de lecture. S'imposent à travers elle le cadrage, l'angle de prise de vue, la mise en perspective de différents plans, permettant un découpage subjectif du sens, qui constituent des instruments de lecture visuelle. Les élèves, retrouvant à travers cet examen de l'image les mêmes notions que dans l'analyse des textes (points de vue, motifs, narrateur, observateur), sont sensibilisés à sa dimension discursive. Le travail sur la dimension plastique de l'image est mené en relation avec le professeur d'arts plastiques.

3. La fonction d'accompagnement du texte par l'image

Texte et image s'associent pour assurer le déroulement narratif, dans la bande dessinée ou au cinéma, par exemple. Ils sont alors perçus de manière inséparable, et l'image prend le relais du texte pour la conduite des séquences, la présentation des événements, la mise en place des décors. La structure particulière du déroulement visuel peut alors être observée : la segmentation de vignette en vignette dans la BD, le montage au cinéma. On n'en approfondira pas l'étude au cours du cycle central, mais la comparaison d'un même récit, en texte et en

image, peut apporter aux élèves des éclairages sur la construction narrative.

4. L'image et le discours

En 5^e, on approfondit l'étude de l'image en fonction des objectifs discursifs, telle qu'elle a déjà été engagée en 6^e. Fixe ou mobile, l'image est alors envisagée comme discours : elle raconte et décrit, mais elle a aussi un rôle explicatif ou argumentatif. Dans ce domaine, on effectue en 5^e un travail de sensibilisation et d'initiation que l'on approfondit en 4^e, lorsque l'on examine séparément des genres de discours visuels :

– ceux qui ont une fonction explicative (schémas, « écorchés », etc., en sciences de la vie et de la terre, dans les dictionnaires et les manuels) qui procèdent par réduction et simplification ;

– ceux qui ont une fonction persuasive et argumentative (affiche ou film publicitaires) ;

– ceux qui ont une fonction informative (image de presse, journal télévisé) lorsque l'image vient renforcer la « vérité » (la preuve par l'image), accompagnant et confirmant la présentation verbale (orale ou écrite) ;

– ceux qui ont une fonction critique (dessin humoristique, par exemple).

Dans la perspective du discours, l'examen de ces fonctions informative et argumentative de l'image contribue à la formation de la distanciation et de l'esprit critique qui sera développée en 3^e.

En relation avec le CDI, on aura soin de faire percevoir la place et les fonctions de l'image dans les multimédias (les « icônes » informatiques comme signes, les schémas et graphiques comme documents). Par là, on aborde l'image dans une perspective interdisciplinaire.

Compétences et applications

Compétences	Exemples d'applications
Identifier le genre	Reconnaître les caractéristiques des genres narratifs (romans d'aventure, nouvelles), théâtraux (farce, comédie), poétiques, <i>épistolaires et didactiques</i>
Repérer les fonctions du discours	Étudier les discours narratif, descriptif, explicatif et argumentatif Observer diverses formes d'argumentation (par le texte et par l'image)
Étudier la façon dont ces différentes fonctions se combinent entre elles	Raconter ou décrire pour expliquer (exemple : le récit dans la tragédie classique) Raconter ou décrire pour argumenter (exemple : la fable)
Tenir compte de la situation d'énonciation	Identifier l'énonciateur (qui parle ?) ainsi que le destinataire (à qui ?)
– Repérer ses éléments constitutifs	<i>Analyser la situation d'énonciation dans les récits fictionnels (auteur, narrateur, personnage), les interventions du narrateur (explications ou commentaires) et les paroles rapportées</i> ÉNONCÉ-SITUATION D'ÉNONCIATION ÉNONCÉ ANCRÉ DANS LA SITUATION D'ÉNONCIATION ÉNONCÉ COUPÉ DE LA SITUATION D'ÉNONCIATION PAROLES RAPPORTÉES DIRECTEMENT ET INDIRECTEMENT
– Déterminer les effets recherchés	Raconter pour amuser, décrire pour faire peur, expliquer pour justifier, argumenter pour convaincre ou dissuader, etc.
Repérer l'organisation du texte	Étudier l'organisation du texte narratif, l'ordre chronologique et ses ruptures L'ORGANISATION NARRATIVE et ses transformations Étudier l'organisation du texte descriptif et les ordres possibles de la description (structuration spatiale, temporelle, verbes de perception, qualification, etc.) L'ORGANISATION DESCRIPTIVE Étudier l'organisation du texte explicatif L'ORGANISATION EXPLICATIVE Étudier le récit (contes, nouvelles, romans) et les formes d'insertion du dialogue étudier les dialogues dans les récits, les textes de théâtre et la bande dessinée TYPES ET FORMES DE PHRASE PONCTUATION DANS LE DIALOGUE NIVEAUX DE LANGUES Étudier la façon dont ces différents types de textes se combinent entre eux
Prendre appui sur les éléments assurant la cohérence du texte	Repérer les éléments assurant la continuité du texte (REPRISES NOMINALES ET PRONOMINALES) et les éléments assurant sa progression (THÈME, PROPOS, FORMES ET PROGRESSION) analyser leur rôle dans le texte, en liaison avec le genre THÈME/PROPOS, THÉMATISATION (VOIX PASSIVE, MISE EN RELIEF) Repérer les connecteurs et analyser leur rôle dans le texte LES CONNECTEURS SPATIO-TEMPORELS <i>LES CONNECTEURS LOGIQUES</i>
Transformer des détails en indices et utiliser ces indices pour construire le sens	Repérer les éléments essentiels à la construction du sens (indications spatio-temporelles, informations permettant d'identifier et de caractériser les personnages, etc.)
Anticiper sur la suite du texte	Imaginer, en fonction du genre identifié et du sens déjà construit, une suite possible cohérente Prendre en compte, dans cet exercice, les retours en arrière et les ruptures temporelles

Analyse des textes littéraires

L'analyse des textes littéraires se fonde sur l'ensemble des compétences et des applications présentées ci-dessus. Elle précise et développe cependant certaines d'entre elles. On peut ainsi citer quelques pistes d'investigation, sans prétendre à l'exhaustivité, ni surtout imposer une grille d'analyse.

<p>Analyser le point de vue</p>	<p>Qui sait ? Qui voit ? Qui parle ?</p> <p>Distinguer narrateur et auteur, narrateur explicitement marqué et narrateur implicite, narrateur et observateur (description)</p>
<p>Analyser la perspective</p>	<p>Quel est le personnage au centre de l'action ? Comment se disposent autour de lui les autres personnages ?</p> <p>Reconnaître ce qu'implique le choix de perspective (exemple : celle du chevalier ou celle de son valet, dans un récit médiéval)</p> <p>Modifier la perspective</p>
<p>Analyser les relations entre les formes de discours</p>	<p>Reconnaître le rôle d'un passage descriptif dans une narration (construire un personnage, créer un décor et une atmosphère, différer une action, expliquer, etc.)</p> <p>Identifier la place du narratif dans une description (dynamiser, exemplifier, introduire le récit des habitudes collectives, etc.)</p>
<p>Analyser les relations entre le discours du narrateur et les paroles citées</p>	<p>Distinguer les formes de citation de la parole dans le texte (directe ou indirecte, monologue ou dialogue) et préciser leur effet</p> <p>Étudier le rôle d'un dialogue dans un récit (son mode d'insertion, sa fonction), et inversement le rôle d'un récit dans un dialogue (théâtral, par exemple)</p> <p>Étudier les caractérisations des personnages par leur usage de la parole (niveaux de langue, syntaxe, lexique, etc.)</p> <p>Étudier les relations entre les interlocuteurs dans le dialogue (visée interlocutive, stratégies, réussite ou échec)</p>
<p>Reconnaître et analyser les relations à distance dans un texte</p>	<p>Identifier les répétitions, les symétries, les parallélismes, les contrastes, les oppositions qui structurent un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> – sur le plan prosodique (rythme, rimes, assonances, etc.) – sur le plan phrastique (formes de phrases dominantes, variations des types de phrases, formes d'enchaînements, etc.) – sur le plan des contenus (développement des thèmes, mise en place des valeurs, contrastes et oppositions, présence de figures de rhétorique, etc.) <p>Montrer comment le jeu de ces différents éléments contribue à la signification particulière du texte et à son effet sur le lecteur (confirmant ou infirmant des hypothèses de lecture)</p>

III – Écriture

Au cycle d'adaptation, il s'agissait avant tout d'amener les élèves à concevoir l'écriture comme activité de communication et à la pratiquer en tant que telle ; on s'attachait essentiellement à la réalisation de textes narratifs. Au cours du cycle central, l'écriture met en œuvre des formes de discours plus nombreuses, ce qui conduit à prendre plus clairement en compte ses dimensions énonciative, pragmatique et textuelle.

- **La dimension énonciative**

En 6^e, les travaux d'écriture consistant pour l'essentiel à produire des récits, l'élève se trouvait en position de narrateur. Désormais, l'étude et la pratique combinée des discours narratif, descriptif ou explicatif conduisent à distinguer les positions de narrateur et d'observateur, les perspectives, la mise en scène de la parole, les points de vue.

- **La dimension pragmatique**

D'une part, il s'agit de montrer comment le destinataire oriente la production du discours ; lorsque l'on demande aux élèves d'écrire un texte, il convient donc de préciser l'identité du destinataire. D'autre part, quelle que soit la dominante du discours (narrative, descriptive, explicative), l'énonciateur écrit en fonction de l'effet qu'il cherche à produire sur son lecteur. On précise donc aux élèves la visée des textes à écrire, et l'effet qu'on en attend : écrire pour faire agir (écriture de consignes) ou réagir, pour faire réfléchir ou faire plaisir, pour informer, pour faire rire ou pour faire peur, etc.

- **La dimension textuelle**

Le travail sur les formes qui donnent au texte sa cohérence est développé et affiné au cours du cycle central : il s'agit de faire acquérir l'idée d'un ordre de progression, les données-clefs d'un plan (introduction, développement, conclusion), y compris dans un récit (exposition, événements, situation finale). Un récit d'une à deux pages, incluant description et dialogue, est l'objectif pratique de fin de 4^e.

A. Objectifs généraux du cycle

1. Développer les acquis

Le cycle central assure la transition progressive entre le pôle narratif et le pôle argumentatif : l'écriture de textes à dominante narrative ou descriptive vient approfondir le travail déjà effectué en 6^e ; l'écriture de textes explicatifs est une nouveauté. Du point de vue méthodologique, les élèves apprennent à recenser les outils de la langue mis en jeu dans l'écriture des textes, à s'orienter d'eux-mêmes vers les moyens documentaires adaptés (différents types de dictionnaires, ouvrages documentaires, usuels, manuels, notes prises en classe, etc.).

On continue à accorder une grande attention à l'écriture des textes dont les élèves sont eux-mêmes les lecteurs : la tenue des cahiers de textes, cahiers et classeurs permet de développer le sens de l'organisation. Dans cette même perspective, on pratique des exercices qui, mettant en jeu la relation oral/écrit, vont initier les élèves aux techniques de la prise de notes et de la reformulation. Ainsi, en 5^e, on les invite à rédiger quelques phrases sur ce qu'ils viennent d'entendre (par exemple, les explications orales du professeur ou d'un élève) ou sur ce qu'ils viennent de lire (texte ou document). La prise de notes en elle-même sera abordée en 4^e : chacun étant appelé à organiser peu à peu son propre mode de prise de notes, on évitera d'imposer une méthode dans ce domaine.

On continue également à accorder une grande importance à la réalisation concrète et matérielle du texte : il doit dans tous les cas être lisible, c'est-à-dire écrit et orthographié correctement.

2. Vers la maîtrise du récit

a. La complexification des formes de discours

On vérifie au début du cycle central que les élèves maîtrisent, à travers l'ordre chronologique de la narration, la cohérence des éléments de l'histoire qu'ils écrivent. À partir de la 5^e et au cours de la 4^e, on complexifie peu à peu l'écriture de la temporalité : ellipses temporelles, retours en arrière, anticipations, accé-

lérations et ralentissements de l'action, création d'effets de suspense, etc.

Au cours du cycle central, les travaux d'écriture mettent en jeu, en les croisant dans le récit, les diverses formes de discours et conduisent ainsi à des réalisations écrites plus variées et plus complexes. Narration, description, explication peuvent donner lieu à des exercices spécifiques (en 5^e pour la description, en 4^e pour l'explication). Mais il est nécessaire d'entraîner les élèves à les faire jouer entre elles. La description pourra alors avoir une visée explicative, ou, de manière plus élaborée en fin de collège, faire valoir des appréciations et des jugements, et avoir alors une portée argumentative.

b. Point de vue et perspective

On introduit au cours du cycle central la notion de *point de vue*. Les élèves apprennent à le reconnaître dans la lecture (cursive, analytique ou documentaire) et à le maîtriser dans la production écrite (fictionnelle ou non).

La notion de point de vue est cependant polysémique. Elle désigne aussi bien le statut du narrateur (racontez la prise de la Bastille du point de vue d'un attaquant ou du point de vue d'un marquis à la cour du roi), la position de l'observateur (décrivez une gare vue du quai ou vue du train), la prise de position de l'énonciateur dans le discours argumentatif (un point de vue que l'on défend, que l'on partage ou que l'on conteste), ou encore le choix d'un personnage dont on va suivre le parcours tout le long d'un récit (qui deviendra du même coup le héros).

Afin de clarifier ces diverses approches, on propose de réserver le terme point de vue à la relation entre le narrateur et son discours (qui voit ? qui sait ? qui parle ? qui raconte ?) et de désigner par le terme *perspective* la sélection, à l'intérieur du récit, du personnage dont le parcours sera privilégié. Un récit de chevalerie pourra être raconté selon la perspective d'un chevalier ou celle d'un domestique, de même que le récit policier peut être raconté dans la perspective de l'enquêteur (Sherlok Holmes) ou dans celle du voleur (Arsène Lupin). Le choix de perspective déterminera dans chaque cas l'ordre des valeurs mises en scène dans le texte, et plus largement le genre du texte lui-même (récits de héros ou d'anti-héros, récits de glorification des valeurs ou, au contraire, de dérision, etc.).

Parmi les exercices d'écriture que l'on demande aux élèves de réaliser, on peut ainsi proposer de raconter la même histoire en changeant de point de vue (celui de la mère ou celui de la fille, par exemple), ou en changeant de perspective (le héros de la version de départ devient personnage secondaire et inversement).

c. Les genres d'écriture

Les élèves sont également conduits, au cours du cycle central, à prendre en compte de manière plus précise les genres du récit : par exemple, l'importance de la « chute » dans la nouvelle, les éléments qui fondent le « merveilleux » dans le conte, la construction du héros dans le récit d'aventures, les ingrédients de la peur dans le récit fantastique, les techniques du réalisme dans le reportage, etc. Ils comprennent que leurs récits entrent dans des genres que la pratique culturelle a fixés et qui déterminent en partie la planification de l'écriture et les attentes de la lecture.

Suggestion de séquence : Le discours descriptif : « Décrire pour faire peur »

Dans le cadre de l'étude des discours descriptifs, on demande aux élèves d'une classe de 4^e d'étudier quelques descriptions de châteaux, telles qu'elles apparaissent dans des ouvrages historiques ou des guides touristiques. Elles se proposent toutes d'informer le lecteur ; c'est un point qu'il est facile de faire préciser.

Le professeur procède ensuite à la lecture des premières pages de la nouvelle de Lovecraft « La Maison de la sorcière » (*Dans l'abîme du temps*, éditions Denoël). C'est une maison, une mansarde, un quartier qui sont maintenant décrits, non plus pour informer le lecteur mais pour lui faire peur. Sans analyser les procédés utilisés par Lovecraft, le professeur demande à ses élèves de reprendre une des descriptions initiales, et de la réécrire en s'efforçant de faire peur au lecteur.

Les élèves travaillent en groupes et produisent quatre ou cinq descriptions qui sont lues à voix haute et commentées. Généralement, les réactions de la classe sont assez négatives. Il est en effet difficile de faire peur à travers une description... et l'accumulation des détails horribles tend très facilement à faire sourire.

On se retourne donc vers deux auteurs afin d'envisager les solutions qu'ils ont su trouver à ce problème. Dans *les Mystères d'Udolphe* (1794), Ann Radcliffe décrit un château ; dans « *Qui sait ?* », Guy de Maupassant décrit un jardin et une maison. Les deux descriptions sont narrativisées et les personnages ressentent différents malaises, pouvant aller chez A. Radcliffe jusqu'à « l'effroi », qu'exprime parfaitement le point de vue interne fréquemment adopté par les narrateurs. Quant aux lieux, ils ne sont décrits que très rapidement, par masses sombres et indistinctes, avec cependant la recherche, chez la romancière anglaise, de détails lugubres divers. On s'appuie donc sur une lecture analytique de ces deux textes pour faire élaborer le champ notionnel de la peur, de la crainte, de l'angoisse ; on s'arrête sur les formes de perception – sonores et auditives – et sur les valeurs modales des verbes « sembler » et « paraître » qui apportent une part de subjectivité à la perception. On étudie également, en particulier chez Maupassant, les formes de parataxe qui s'accroissent avec la montée du malaise. De la sorte, divers éléments lexicaux et grammaticaux et quelques procédés stylistiques se trouvent rassemblés. Les élèves peuvent alors reprendre leur première description, en supprimer systématiquement les éléments purement informatifs, créer un personnage de narrateur qui voit et ressent, jouer consciemment avec le point de vue, s'en tenir à l'évocation sommaire des lieux mais s'arrêter sur des détails suggestifs...

Ce travail mené de façon individuelle par les élèves peut être considéré comme la production écrite finale. Si le temps le permet, il est cependant possible de proposer aux élèves une autre description, en leur laissant le choix de ce qui sera décrit (lieu, personnage ou monstre) et en leur demandant simplement de faire très peur à leur lecteur à venir.

d. Récits authentiques et récits fictionnels

Les récits qui prennent comme point de départ l'expérience vécue, ou qui en rendent compte, continuent à être pratiqués en 5^e et en 4^e. L'écriture permet alors aux élèves, non seulement de faire valoir leur propre univers d'expérience, mais aussi de le reconstruire et de prendre une distance par rapport à lui.

Dans une perspective complémentaire, on habitue les élèves à la fiction située dans un cadre non contemporain. En liaison avec le programme d'histoire, on favorise l'écriture de récits ayant, en 5^e, un rapport avec le Moyen Âge ou la Renaissance, et, en 4^e, avec le XVII^e, le XVIII^e et le XIX^e siècle. Pour construire le cadre de référence et imaginer les péripéties, on s'appuie sur les données concrètes du cours d'histoire et on s'aide de divers documents : images, ouvrages documentaires pour la jeunesse, etc. On propose aux élèves des situations d'énonciation précises, marquant l'identité du narrateur, celle des personnages et celle des destinataires (un voyage dans le temps impliquera d'autres effets – l'étonnement, l'étrangeté, par exemple – qu'un récit situé dans la perspective d'un personnage familier de son époque).

3. Écrire des dialogues

Ce que l'on nomme dialogue à l'écrit doit être compris, non pas comme la reproduction ou la transcription plus ou moins fidèle d'une conversation, mais comme la recréation codifiée d'un échange oral.

Vivant avant tout dans un monde régi par l'oral, les élèves font du dialogue un élément naturel et nécessaire de leurs productions écrites. C'est le plus souvent en rapportant les paroles des personnages qu'ils cherchent à les camper et à les caractériser. Apprendre à écrire des passages dans lesquels la parole est rapportée indirectement permet d'éviter l'omniprésence de la parole directe et de réserver le dialogue aux cas où il se révèle pertinent (il marque un mode de présence), de réfléchir alors sur les problèmes liés au transfert de l'oral à l'écrit (par exemple, est-il souhaitable de transcrire les hésitations, les répétitions, et si oui, comment le faire, pour produire quel effet?). L'écriture de passages dans lesquels la parole est rapportée indirectement est du ressort de la classe de 4^e, mais elle peut déjà être pratiquée en 5^e.

L'insertion du dialogue dans un récit est effectuée progressivement au cours de l'année de 5^e et approfondie en 4^e, le maniement du dialogue dans le récit étant un exercice difficile : il implique, en effet, la combinaison de deux systèmes énonciatifs, celui du récit et celui du dialogue lui-même. Pour l'assurer dans les meilleures conditions, on tient compte des faits suivants :

– l’alternance entre dialogue et récit est matérialisée sur la page par une disposition et par une ponctuation spécifique (dimension textuelle) ;

– le lien du dialogue avec le récit qui l’encadre est rappelé au moyen des propositions incises qui, précisément, ajustent et associent les deux systèmes énonciatifs (dimension énonciative) ;

– enfin et surtout, la finalité du passage dialogué est précisément prise en compte. S’agit-il d’informer directement le lecteur, par le biais d’un personnage, de la suite de l’histoire ? de faire apparaître les traits psychologiques ou passionnels de tel ou tel ? de caractériser un personnage par le registre de langage qu’il utilise ? de mettre en scène une interaction dramatique ? L’insertion d’un passage dialogué suppose donc que l’on a réfléchi au lieu de son insertion, à sa fonction narrative au sein du récit et, partant, au réglage des proportions entre dialogue et récit.

Il est souhaitable que le cycle central soit, pour le dialogue écrit, le moment où l’élève passe d’une pratique calquée sur le dialogue spontané, et par conséquent parfois confuse, à une pratique raisonnée, liée aux contraintes plus générales de l’écrit.

4. De l’écriture spontanée à l’écriture réfléchie

Le brouillon est une étape nécessaire dans tout processus d’écriture. On montre aux élèves des brouillons d’écrivains, afin d’apporter des témoignages de ce travail. On engage ainsi, très modestement, une réflexion sur l’acte d’écrire, qui portera aussi ses fruits dans le domaine de la lecture (comparaison, au besoin, de divers états d’un même texte d’écrivain). Réfléchir à ce que l’on fait quand on écrit permet de mieux comprendre le texte d’autrui comme résultat d’une élaboration.

En ce sens, on travaille en classe les trois moments principaux de l’élaboration d’un texte, afin de prendre en compte aussi bien sa cohérence que la pertinence de son énonciation et les effets à produire sur le lecteur.

- **La planification** : quel est le type du texte attendu ? quels sont les contenus à développer ? quelles sont les formes de discours à mettre en jeu ? quelle forme prendra le texte à

rédigé en fonction de son destinataire, du genre retenu, etc. ?

- **La mise en texte** : comment agir sur le premier jet de façon à obtenir un texte cohérent ? Il s’agit de différencier les niveaux d’intervention : modifier les faits ou les idées contenus dans le texte (éviter les incohérences logiques, spatio-temporelles ou liées à la gestion des personnages), améliorer l’organisation du texte (succession des paragraphes, emploi des substituts et des connecteurs, etc.), rectifier la syntaxe, la morphologie et l’orthographe.

- **La vérification** : le texte produit correspond-il au texte attendu ? Pour en juger, on peut lire le texte soi-même (c’est-à-dire se prendre soi-même comme destinataire du texte) ou le faire lire, afin de vérifier s’il est communicable et s’il remplit sa fonction.

Le passage du brouillon au propre n’implique pas seulement des corrections portant sur de petites unités (accentuation, ponctuation, orthographe). Les élèves doivent, de plus en plus, faire porter leur travail d’amélioration sur des ensembles (phrases, groupes de phrases, paragraphes) en envisageant des ajouts, des suppressions, des déplacements. On conçoit l’aide que peut constituer, à ce niveau, l’utilisation d’un logiciel de traitement de textes. On en favorise donc le maniement dans la perspective d’un apprentissage de l’écrit. C’est par ce travail sur le brouillon que les élèves acquièrent une plus grande autonomie en écriture au cours du cycle central.

5. Accéder au plaisir d’écrire

Ayant à leur disposition un plus grand nombre d’instruments pour l’organisation des textes, étant davantage conscients de la variété des destinataires et de l’effet produit par le texte écrit, maîtrisant mieux les formes de discours en fonction de leur visée, les élèves ressentent le plaisir d’un pouvoir accru de l’écriture. C’est surtout en cela que le cycle central constitue un moment fort de l’apprentissage de l’écriture au collège. Les pratiques se diversifient, les compétences s’affinent. Les élèves ont plaisir à choisir et à utiliser, dans une gamme élargie, les moyens qui permettent de répondre de manière adéquate et efficace à un plus grand nombre de situations de communication écrite.

B. L'écriture en 5^e

1. Objectifs de la classe

Les travaux d'écriture prennent essentiellement en compte le narratif et le descriptif, de manière à les agencer, à les faire alterner ou s'entrecroiser. L'objectif est de comprendre le rôle de consolidation réciproque de la narration et de la description dans un récit. Les élèves apprennent en outre à construire un récit combinant le discours du narrateur et celui de ses personnages dans les passages dialogués.

2. Textes à écrire

Le descriptif peut être envisagé en lui-même et donner lieu à l'écriture de *descriptions*. Elles portent principalement en 5^e sur les objets, sur les lieux et sur les personnages. Ces travaux d'écriture prennent en compte le choix et l'agencement des éléments à décrire, la syntaxe descriptive (phrases nominales, verbes d'état) et la position de l'observateur qu'elle implique (de l'ensemble au détail particulier et inversement, de gauche à droite, du nord au sud, etc.). La description est liée à la perception du monde : les cinq sens sont concernés (verbes de perception). On travaille la description à partir de supports réels ou d'images.

Mais le discours descriptif est surtout envisagé comme constituant du *récit*. La description apporte des informations, participe à la mise en place d'une atmosphère et rend l'histoire plus vraisemblable. Elle exprime aussi une appréciation, a une portée explicative, livre des sentiments, ralentit, retarde ou diffère la narration. En relation étroite avec la lecture et l'étude des textes, et par des exercices écrits mesurés et progressifs, les élèves sont sensibilisés à ces différents aspects. Ils apprennent ainsi à insérer des passages descriptifs dans leurs récits, afin de rendre sensibles au lecteur les lieux, les objets et les personnages. Pour la narration elle-même, on continue en 5^e à travailler le choix et l'agencement des faits, que l'on se contente de rapporter selon la chronologie de l'histoire.

Le discours explicatif est abordé dès la classe de 5^e par l'écriture de réponses à une question ; il s'agit de savoir justifier un propos. Cette pratique simple prépare le maniement ultérieur de formes plus élaborées de *l'explication* et de *l'argumentation*.

Le *dialogue* est abordé par des exercices de reformulation : réécriture d'une narration en dialogue ou d'un dialogue en narration ; présentation d'un lieu, d'un personnage, d'un objet par un texte descriptif, puis par une réplique dans un échange dialogué, etc. Parallèlement au dialogue dans le récit, on travaille aussi le récit dans le dialogue. Pour mieux établir la spécificité de ce type de dialogue, on propose aux élèves des exercices d'écriture consistant à composer de courts dialogues théâtraux ou des saynètes. On fait percevoir aussi les différences avec le dialogue oral.

Les exercices d'*écriture poétique* prennent surtout appui sur des consignes formelles qui sont, pour les élèves, plus stimulantes que contraignantes. Les exercices peuvent consister en des imitations de poèmes ; ils peuvent viser une écriture plus créative en proposant une forme (par exemple, le distique, le quatrain) ou un mètre (par exemple, l'octosyllabe ou l'alexandrin). On accorde une attention particulière aux consignes qui prennent en compte les aspects sonore et visuel de la langue : les élèves composent des poèmes à partir de sons, de rimes, de mots choisis pour leurs sonorités suggestives ; ils mettent en page mots, phrases et poèmes et peuvent aboutir, par exemple, à la réalisation de calligrammes.

C. L'écriture en 4^e

1. Objectifs de la classe

En 4^e, la pratique du discours descriptif trouve un aboutissement dans l'écriture de portraits. Cet exercice a été réservé pour la classe de 4^e, car il s'agit d'un cas complexe de traitement du discours descriptif (le point de vue de l'énonciateur et l'effet sur le lecteur y prennent une importance particulière). On appelle portrait la description d'une personne dont on s'attache à rendre les traits physiques, les traits moraux, et les liens entre les deux.

Quant au travail sur le récit, il porte essentiellement sur la complexification narrative. L'objectif est que l'élève sache opérer des variations entre le plan de l'histoire et le plan du récit. Le travail porte donc en priorité sur les ellipses narratives, retours en arrière, anticipations. À ce niveau, on définit comme récit complexe un récit mettant en jeu un ou plusieurs de ces phénomènes.

Dans le domaine explicatif, l'objectif premier est que l'élève sache écrire un texte explicatif qui se suffise à lui seul, par exemple, un texte à visée documentaire, pour un ou des destinataires qui seront précisés. Le second objectif est que les élèves sachent insérer dans un récit un court passage à visée explicative. On rendra sensible la distinction entre l'explicatif scientifique (récit d'expérience, par exemple) et l'explicatif littéraire ; on abordera différentes fonctions argumentatives de l'explication qui seront développées en classe de 3^e : accusation, justification (cf. « je m'explique ! »), vulgarisation, pastiche, etc.

2. Textes à écrire

L'écriture de *portraits* a pu être préparée en 5^e par des exercices visant à décrire succinctement un personnage. On peut partir de la carte d'identité ou de la fiche signalétique pour montrer, par différence, la dimension et la portée que peut prendre le portrait écrit, jusqu'à constituer un genre littéraire. En 4^e, le portrait peut être pratiqué pour lui-même ou en vue de son insertion dans un récit.

La complexification du *récit* donne lieu à des exercices progressifs, à objectifs limités. Ce n'est qu'en fin d'année que les élèves seront amenés à produire un récit associant ellipses narratives et ruptures temporelles. Travailler sur le récit, c'est aussi, en 4^e, faire varier les modalités de la parole rapportée : on s'appuie sur les acquis consécutifs à l'écriture de dialogues en 5^e (maniement de la parole directe à l'écrit) ; on apprend à insérer dans le fil du récit des passages rapportant indirectement les paroles. Par la pratique écrite du récit, les élèves apprennent à équilibrer ces deux modalités et en comprennent les avantages respectifs.

L'exercice consistant à pratiquer l'expansion d'un récit (développer une scène occultée, écrire la suite, etc.) présente la particularité d'associer en lui-même lecture et écriture. Il combine en outre la liberté (plaisir d'imaginer des actions, des faits nouveaux) et la contrainte (placer ce que l'on imagine dans la cohérence du texte de départ). Cette double particularité est une aide pour les élèves qui ressentent l'écriture d'imagination comme une difficulté, puisqu'ils disposent d'un point d'ancrage concret et rassurant. L'exercice exige cependant que le texte support soit choisi avec suffisamment de discernement pour permettre des expansions logiques (une péripétie nouvelle,

une situation finale). L'expansion a son corollaire : la condensation. On pratiquera donc le résumé d'un texte narratif en 4^e. On associe de cette manière le résumé qui est un exercice fondé sur la condensation de l'énoncé, et l'exercice inverse qui consiste à développer un énoncé par expansion : on fait ainsi prendre conscience aux élèves de l'élasticité du discours.

Suggestion de séquence : « L'élasticité du discours »

Une séquence en 4^e, d'une durée de cinq à six séances, associera étroitement lecture et écriture, en se donnant comme objectif un travail sur l'élasticité du discours. Organisée autour des deux opérations corrélées de condensation et d'expansion de textes, elle inscrit l'exercice de résumé dans une pratique d'écriture qui permet aux élèves d'appréhender plus largement une propriété essentielle du discours.

• Condensation

On compare deux extraits de *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* et de *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier, portant sur la même séquence narrative (l'arrivée de Robinson sur la plage, par exemple)⁽⁸⁾. On fait observer les réductions opérées par l'écrivain du premier texte au second, en relevant précisément les transformations linguistiques (modifications des phrases, qualification, lexique, etc.). On peut alors, sur un autre extrait du même ouvrage, faire réaliser par les élèves un exercice écrit de condensation, et reproduire ensuite cet exercice sur d'autres textes (articles de presse, par exemple).

• Expansion

L'opération inverse, qui consiste à faire d'un texte bref un texte long, est ensuite pratiquée à partir d'extraits littéraires ou de textes journalistiques. Ce travail conduit à une réflexion sur les outils de la langue : lexique (jeu des hyperonymes et des hyponymes pour les noms, décomposition de l'action pour les verbes, etc.), syntaxe de la phrase (formes d'expansion qualificative, de l'épithète à la proposition relative, en passant par le participe présent), discours

(8) L'œuvre de référence de Daniel de Foe peut, parallèlement, faire l'objet d'une lecture cursive.

(introduction d'un narrateur et de son point de vue, multiplication des séquences intermédiaires et des péripéties dans un récit, etc.). Des techniques oulipiennes peuvent aussi être utilisées, comme l'écriture définitionnelle, par exemple, qui consiste à remplacer un mot par sa définition de dictionnaire.

Au-delà de « l'art du bref » et des techniques qui permettent au contraire de « tirer à la ligne », condensation et expansion de textes peuvent, dans un troisième moment de la séquence, être envisagées en situation concrète : développer ou résumer pour qui ? pour quoi ? dans quel contexte ? On peut alors penser au résumé de films dans les programmes de la télévision, qui ne portent que sur les séquences initiales..., ou au résumé de nouvelles policières qui interdisent de présenter la résolution de l'énigme... On peut également pratiquer la technique de la « pyramide inversée », développée par les agences de presse (AFP, par exemple) : elle consiste à associer la condensation (le premier paragraphe de la dépêche résume toute l'information) et l'expansion (les paragraphes suivants développent l'information en allant du plus important et du moins détaillé au moins important et au plus détaillé), autorisant ainsi les utilisateurs du texte, clients de l'agence, à retrancher, à partir de la fin, en conservant toujours l'essentiel de l'information.

L'écriture de *textes explicatifs* est surtout envisagée comme point de transition entre, d'une part, la pratique des discours narratif et descriptif, et, d'autre part, la pratique du discours argumentatif. Une narration ou une description peuvent avoir une visée explicative : on articule ainsi les formes de discours déjà pratiquées et maîtrisées avec cette forme nouvelle – l'explicatif – qui fait l'objet d'un travail explicite en 4^e. Pour mieux initier à l'écriture de textes explicatifs, on peut s'appuyer sur des exercices de réécriture consistant à transformer des consignes en texte explicatif, ou sur la rédaction de brèves notices explicatives à visée documentaire. Le maniement du discours explicatif exige particulièrement la prise en compte du destinataire ; pour y sensibiliser les élèves, on peut envisager des exercices consistant à expliquer le fonctionnement d'un même appareil soit à un néophyte, soit à une personne expérimentée.

En classe de 4^e, le passage à l'explication, puis à l'étude du discours explicatif, peut prendre appui sur le dialogue : écriture, par exemple, d'un dialogue dans lequel un personnage explique quelque chose à la demande de son interlocuteur. On associera donc exercices oraux et productions écrites (avec, en premier lieu, la mise par écrit d'explications élaborées en situation d'oral).

L'écriture de *lettres* en classe se place dans la continuité de l'étude et de la pratique du dialogue. La correspondance épistolaire est une pratique de dialogue : la lettre appelle une réponse, elle matérialise un échange de parole, et elle est à la fois communication directe (pour le discours) et différée (dans le temps). L'échange épistolaire est, de surcroît, intéressant du point de vue discursif : dans la lettre se croisent les différentes formes de discours ; la lettre peut narrer, décrire, expliquer, etc. C'est pourquoi on s'exerce en 4^e à écrire des lettres à visée explicative ; elles peuvent combiner d'abord un récit et une description à fonction explicative (pour dire, par exemple, pourquoi on n'a pas fait telle ou telle chose), puis présenter une demande ou exprimer une plainte en les justifiant. Dans tous les cas, on rappelle que la lettre exige d'organiser le propos en fonction d'un destinataire précis.

Toute mise en œuvre du discours, que ce soit dans sa fonction narrative, descriptive, explicative ou argumentative, se fait selon un point de vue ; même la neutralité est un point de vue, et partant, une stratégie discursive. En 4^e, on commence à prendre en compte les implications du point de vue dans la production de textes. On fait raconter, ou décrire, ou expliquer selon un point de vue déterminé que l'on précise et qu'il s'agit de conserver au fil du texte. À l'inverse et de manière complémentaire, des exercices mettant en jeu la variation du point de vue peuvent être envisagés. On rappelle que, dans le cas du récit, c'est l'ensemble qui est dépendant du point de vue adopté : les passages narratifs, descriptifs, explicatifs, et ceux qui rapportent les paroles indirectement.

D. Modalités pédagogiques

1. Écriture et consignes

Les travaux sont guidés par des consignes d'écriture qui donnent notamment des indications sur le type de discours à produire.

Ces consignes peuvent aussi agir comme des contraintes formelles stimulant la créativité des élèves : dans le cas du récit, par exemple, préciser la place réservée aux passages narratifs, descriptifs et dialogués, désigner le destinataire auquel s'adresse le texte, qu'il soit individuel ou collectif, fictif ou réel (dans le cas des pratiques sociales de l'écrit), indiquer l'effet attendu. On peut proposer en ce sens, dans une classe de 5^e, un exercice qui consisterait, à partir d'une même histoire, à faire rédiger deux récits différents selon l'effet visé : faire rire ou faire peur, par exemple. Les consignes d'écriture ont pour but de guider l'élève, de l'aider à se représenter la tâche demandée, de stimuler son imagination ; elles sont donc une forme d'aide et non une contrainte gratuite. En retour, on fait pratiquer aux élèves la rédaction de consignes simples.

2. Écriture et apprentissage de l'autonomie

Au cours du cycle central, on guide les élèves pour qu'ils accèdent à l'écriture la plus autonome possible. Cet apprentissage de l'autonomie se développe sur deux plans essentiels :

– Le cycle central marque le passage de l'écriture « en classe », effectuée avec le soutien du professeur, à une écriture de plus en plus « à la maison », que l'élève doit être capable d'exercer seul. Étapes et transitions sont donc souhaitables, afin d'assurer une acquisition progressive de l'autonomie recherchée. Des travaux commencés en classe peuvent être achevés à la maison, des recherches entreprises à la maison peuvent être exploitées en classe, des textes ébauchés à la maison retravaillés en classe. De plus, quel que soit leur mode d'élaboration, les travaux d'écriture sont toujours proposés, préparés, et corrigés en classe. Au cours de ce corrigé, le professeur s'appuie sur les productions des élèves pour signaler les réussites et les erreurs.

– Au cycle central, un élève doit être capable, lorsqu'il écrit et pour mieux écrire, d'utiliser

divers outils (grammaire, dictionnaires, guides de conjugaison) et documents (les notes qu'il a prises, des ouvrages historiques ou géographiques, des encyclopédies). Il est donc nécessaire de l'habituer à rechercher, regrouper et exploiter les informations qu'appelle l'exercice écrit qui lui est demandé. Cette capacité à s'auto-documenter et à utiliser les outils appropriés est un élément fondamental dans la construction de l'autonomie recherchée.

3. Écriture et séquence

La séquence appelle, dans le domaine de l'écriture, deux formes principales de productions, intermédiaires d'une part (exercices rapides, nombreux, variés intervenant au fil des séances), finale d'autre part (rédaction ou composition française intervenant en fin de séquence).

– Les productions intermédiaires ont pour fonction essentielle d'amener l'élève à utiliser, manipuler, réemployer les notions qu'il a découvertes, le plus souvent dans l'étude de textes. Ayant étudié le principe de la description en mouvement, il le réutilise pour rédiger un court paragraphe descriptif ; ayant analysé un discours explicatif destiné à un spécialiste, il le réécrit en s'adressant à un néophyte ; ayant observé les effets de sens permis par l'adoption d'un point de vue dans un texte, il reprend ce texte pour faire varier le point de vue et les effets de sens. De la sorte, une véritable appropriation lui est proposée, dans un mouvement qui part de la lecture pour aller à l'écriture, et qui s'appuie sur l'écriture pour revenir à la lecture. On fait faire souvent de tels exercices brefs, et on les évalue.

– La production finale a pour fonction essentielle d'évaluer le degré d'acquisition des connaissances et compétences envisagées dans le cadre de la séquence. Elle peut prendre la forme de la rédaction ou de la composition française ; elle peut aussi passer par des formes diverses d'écriture longue (récits, contes réalistes, nouvelles, chapitres ajoutés à un roman, scènes ajoutées à une pièce de théâtre), individuelle ou collective.

Compétences et applications

Compétences	Exemples d'applications
Assurer la lisibilité graphique	<p>Écrire un texte orthographiquement et syntaxiquement correct</p> <p>Mettre en page un texte – titre et intertitres – pour en faire apparaître clairement l'organisation</p> <p style="padding-left: 40px;">LA PHRASE</p> <p style="padding-left: 40px;">LA PONCTUATION (TEXTE ET PHRASE)</p>
<p>Produire un discours* :</p> <p>En fonction de la relation énoncé/situation d'énonciation</p> <p>En fonction de l'effet visé par l'énonciateur</p> <p>En fonction du point de vue de l'énonciateur</p> <p>En fonction du destinataire</p> <p><small>* Les quatre compétences ici dissociées peuvent être associées dans les apprentissages</small></p>	<p>Faire varier l'énonciateur</p> <p>Ancrer ou non l'énoncé dans la situation d'énonciation</p> <p style="padding-left: 40px;">ÉNONCÉ – SITUATION D'ÉNONCIATION</p> <p style="padding-left: 40px;">ÉNONCÉ ANCRÉ DANS LA SITUATION D'ÉNONCIATION</p> <p style="padding-left: 40px;">ÉNONCÉ COUPÉ DE LA SITUATION D'ÉNONCIATION</p> <p>Raconter pour amuser ou pour démontrer, décrire pour faire peur, <i>expliquer pour justifier, argumenter pour défendre ou accuser, etc.</i></p> <p><i>Savoir adopter et conserver un point de vue précis</i></p> <p><i>Écrire et réécrire l'énoncé en faisant varier ce point de vue (exemple : un même événement raconté par un enfant puis un adulte)</i></p> <p><i>Savoir prendre en compte l'identité de celui auquel le discours est destiné. Écrire et réécrire un énoncé en le modifiant selon le destinataire (ex. : un même événement raconté à un enfant puis à un adulte)</i></p> <p style="padding-left: 40px;">NIVEAUX DE LANGAGE</p> <p style="padding-left: 40px;">FORMES SIMPLES DE THÉMATISATION</p> <p style="padding-left: 40px;">PAROLES RAPPORTÉES DIRECTEMENT ET INDIRECTEMENT</p>
Écrire un texte cohérent	<p>Assurer la cohérence d'un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> – par l'utilisation raisonnée des reprises nominales et pronominales – par l'utilisation raisonnée des diverses formes de progression <p style="padding-left: 40px;">SUBSTITUTS DU NOM</p> <p style="padding-left: 40px;">FORMES DE PROGRESSION DANS LE TEXTE</p> <ul style="list-style-type: none"> – par l'emploi des connecteurs (SPATIO-TEMPORELS et LOGIQUES) <p>Repérer (travail sur le brouillon) les incohérences éventuelles, en particulier logiques, spatio-temporelles ou liées à la gestion des personnages dans le récit</p>
Raconter	<p>Choisir et agencer des faits à rapporter selon la chronologie de l'histoire</p> <p><i>Introduire dans cette chronologie des ruptures temporelles</i></p> <p>Résumer ou développer un texte narratif</p> <p style="padding-left: 40px;">ORGANISATION DU TEXTE NARRATIF</p> <p style="padding-left: 40px;">ORGANISATEURS TEMPORELS (compléments circonstanciels et connecteurs)</p> <p style="padding-left: 40px;">PROGRESSION à THÈME CONSTANT</p>
Décrire	<p>Choisir et agencer les éléments de la description</p> <p>Faire varier l'ordre de la description (de haut en bas, de droite à gauche, de l'ensemble au particulier, etc.).</p> <p><i>Décrire en faisant varier le point de vue</i></p> <p>Développer un texte descriptif</p> <p style="padding-left: 40px;">ORGANISATION DU TEXTE DESCRIPTIF</p> <p style="padding-left: 40px;">ORGANISATEURS SPATIAUX (compléments circonstanciels et connecteurs)</p> <p style="padding-left: 40px;">PROGRESSION ÉCLATÉE</p> <p style="padding-left: 40px;">LES DIVERSES FORMES D'EXPANSION DU NOM</p>

Compétences	Exemples d'applications
Expliquer	Transformer des consignes en texte explicatif Rédiger de brèves notices explicatives (en liaison avec l'histoire-géographie, la biologie ou la technologie) ORGANISATION DU TEXTE EXPLICATIF ORGANISATEURS LOGIQUES (compléments circonstanciels et connecteurs) PROGRESSION LINÉAIRE
Argumenter	Transposer à l'écrit un débat oral, mené préalablement en classe, choisir un des arguments avancés pendant ce débat et le développer par écrit
Écrire un dialogue	Écrire un dialogue fonctionnant de façon autonome et permettant un échange d'information, d'explications ou d'arguments Écrire deux lettres, la seconde répondant à la première LES MARQUES TYPOGRAPHIQUES DU DIALOGUE LES NIVEAUX DE LANGAGE TYPES ET FORMES DE PHRASES
Écrire un récit	Combiner à l'intérieur d'un récit les différentes formes de discours : – insérer dans un texte narratif des passages descriptifs, explicatifs, argumentatifs, et des dialogues TEMPS SIMPLES ET TEMPS COMPOSÉS – complexifier progressivement l'exercice, par la prise en compte de variations temporelles (ruptures, retours en arrière, ellipses narratives) Écrire, individuellement ou par groupe, un récit complet (conte ou nouvelle)

IV – Oral

A. Objectifs généraux du cycle

Le programme du cycle central, à la suite du programme de 6^e, réaffirme l'importance de l'oral en lui accordant une place équivalente à celle de l'écriture et de la lecture. Or les difficultés que présente son enseignement sont nombreuses et connues : difficulté à faire reconnaître comme objet de travail aux élèves ce qui participe aussi intimement à leur vie quotidienne, complexité des règles qui commandent la diversité des formes d'expression orales, obstacles que présentent les normes de l'oral scolaire aux variations des niveaux de langage, contraintes psychologiques et socio-culturelles, difficulté à gérer des activités nécessairement individuelles dans un enseignement collectif, problèmes posés par l'évaluation. Pris dans la double contrainte de faire taire et de faire parler, les enseignants considèrent parfois avec scepticisme les possibilités d'une pédagogie de l'oral.

Mais l'objectif de la maîtrise des discours trouve dans l'oral un champ naturel et privilégié

d'exercice. La visée particulière d'un apprentissage dans ce domaine peut consister, en partant des réalités de l'oral spontané, à développer progressivement l'aptitude des élèves à envisager l'oral de manière réfléchi et raisonnée. Dans le cycle central, l'organisation de cet apprentissage est fondée sur trois situations d'oral : l'échange à deux interlocuteurs (le dialogue), l'échange à plusieurs (le respect des tours de parole), l'expression orale devant un auditoire (exposé, récitation, théâtre).

B. Dialogue et expression orale

Le travail sur l'oral s'effectue en liaison étroite avec l'étude du dialogue qui est introduite au cours du cycle central.

1. L'écoute

En soulignant l'importance de l'écoute, le programme met en avant le partage de la parole qui est, pour reprendre la formule connue de Montaigne, « moitié à celui qui parle, moitié à celui qui l'écoute ». Cette mise en commu-

nauté du sens que vise le dialogue est envisagée du côté des élèves et du côté de l'enseignant.

L'écoute et les formes d'attention que l'on demande aux élèves varient selon deux situations et objectifs : écouter pour apprendre, donc pour écrire, prendre des notes, et écouter pour participer à un dialogue. Le dialogue suppose la prise en compte de la parole d'autrui dans sa propre parole. On y reconnaît le point de vue qui y est exprimé, on demande des reformulations, on reprend cette parole pour présenter soi-même une reformulation puis, le cas échéant, une objection, etc. La référence faite à cette parole, pour exprimer accord ou désaccord, traduit la réalité de l'écoute. Elle sollicite le métalangage de la communication ordinaire, sur lequel on met notamment l'accent en 4^e (cf. « Lexique », dans la partie *Outils de la langue*).

L'écoute est aussi celle du professeur dans son dialogue avec les élèves, lors de la réponse à une question, par exemple. Conscient de la mise en jeu de soi et de la prise de risque que peut comporter la parole pour les élèves, il accepte de prendre le parti de toute parole énoncée par ceux-ci, accompagne le sens qui cherche à se dire, aide l'élève à expliciter, reformule avec lui.

2. L'expression

L'intelligibilité du message oral repose en partie sur le travail de la voix : timbre, articulation, intonation sont associés avec la construction syntaxique des énoncés pour assurer la communication efficace du sens. Les exercices de diction qui permettent de travailler la prononciation, l'articulation des syllabes, les groupes de souffle, les silences, trouvent particulièrement leur place lors du travail poétique ou théâtral, mais participent également au travail du dialogue.

Le dialogue suppose naturellement l'identification réciproque des partenaires de l'échange. Par des exercices de formulation ou de reformulation en fonction d'un destinataire précis, on habitue les élèves à saisir la nécessité de prendre en compte l'effet visé et d'adapter l'expression à la situation. On s'efforce de les faire dialoguer dans des situations de communication diverses : dialogue avec un égal, dialogue avec un supérieur, dialogue avec un familier ou un étranger. Cet apprentissage du dialogue dans des situations variées contribue à l'éduca-

tion du futur citoyen. Elle implique, avec la prise en considération de l'autre, une sensibilisation aux différents « bons usages » de la langue, c'est-à-dire aux niveaux de langage. Le but en ce domaine est de faire prendre conscience qu'il ne s'agit pas de conventions vaines, mais de se faire mieux comprendre.

Les élèves comprennent alors que la langue orale ne se confond nullement avec la langue familière. Le registre normalement utilisé en classe est le registre courant. Les registres familier ou soutenu peuvent être utilisés dans les situations spécifiques présentées explicitement comme telles (situations de simulation, par exemple). On signale aux élèves ce qui dans leur vocabulaire, dans leurs tournures de phrases, dans leurs intonations relève d'un niveau de langage inadapté à leur situation actuelle d'énonciation, afin de les aider à en prendre conscience.

3. Les stratégies interlocutives

La perspective générale du discours donne une importance particulière à la dimension pragmatique du dialogue : la visée des interlocuteurs dans l'échange, le travail sur ses conditions de réussite ou d'échec, aussi bien en observation et analyse qu'en production.

En observation et en analyse, on sensibilise les élèves aux stratégies interlocutives. Ils apprennent à reconnaître, à partir de dialogues réels ou fictifs, enregistrés en vidéo ou en audio, les éléments qui fondent le succès ou l'échec d'un interlocuteur lors d'un échange (on compare, par exemple, sur des cas concrets, les moyens d'obtenir un service par la plainte ou par la séduction). On peut faire écouter un dialogue en langue étrangère et demander aux élèves de formuler des hypothèses sur ce qui se passe entre les interlocuteurs. Les textes littéraires, théâtraux et romanesques, sont de grands viviers de dialogues : la réussite, dans ce domaine, correspond souvent à un échec de la coopération interlocutive et met ainsi à nu les mécanismes fonctionnels du dialogue. Dans *Mateo Falcone*, par exemple, en réponse à la demande d'information du gendarme : « As-tu vu passer un homme ? », le petit Fortunato développe un jeu de techniques dilatoires variées pour ne pas répondre ; dans le célèbre dialogue entre le jeune homme et le chevalier au début de *Perceval*, deux demandes de renseignements se croisent en s'ignorant. Les quiproquos, les malentendus et les « dialogues de

sourds » font partie intégrante du dialogue, ils en expriment à la fois la dimension polémique (le désaccord, par exemple), dramatique ou comique.

En production, on poursuit et on développe les propositions faites en ce domaine dans le document *Accompagnement des programmes de 6^e* : un jeu théâtral simple ou des jeux de rôles permettent de « travailler la mise en voix (timbre, tempo), en espace (situation des personnages les uns par rapport aux autres, cadre spatial) et en gestes (regards, mobilité corporelle) ». Il s'agit, par ce moyen, de faire « percevoir concrètement la situation d'énonciation pour que les élèves comprennent mieux comment elle implique, et éventuellement modifie, la signification »⁽⁹⁾. Il s'agit également, lorsque les professeurs maîtrisent suffisamment ces techniques d'animation, de donner des consignes qui permettent de travailler les stratégies interlocutives.

En 5^e, on privilégie le dialogue (deux interlocuteurs). En 4^e, on continue à le travailler et on introduit l'oral plus collectif. L'échange à plusieurs interlocuteurs prolonge le travail sur le dialogue. S'ajoute alors la dimension particulière des tours de parole : partage équitable de la parole, régulation des monopoles, etc. On y prête une attention particulière lors des travaux de groupe.

Les exercices de dialogue seront suffisamment souples pour ne pas entraver la spontanéité des interlocuteurs. On s'efforcera de trouver un juste équilibre entre l'exigence raisonnable d'une langue correcte et la fluidité du dialogue.

C. Expression, lecture et diction

La pratique de l'oral concerne aussi la parole adressée à un auditoire, soit sous forme improvisée, soit sous forme préparée. Encore limitée en classe de 5^e (récitation, notamment), cette pratique est développée en 4^e.

1. Les formes de discours à l'oral

Les différentes formes de discours sont exploitées à l'oral. Comme à l'écrit, elles se manifestent de manière entrecroisée. On peut toutefois proposer des exercices qui font ressortir des do-

minantes narratives, descriptives, explicatives ou argumentatives.

On demande, par exemple, de raconter un souvenir (expérience vécue : narration à la première personne), ou une histoire (lue, entendue, vue : narration à la troisième personne) pouvant conduire à un travail sur l'art du conteur. Les élèves peuvent aussi improviser une histoire ou un conte, en travail individuel ou collectif (à partir de contraintes lexicales, ou d'une trame imposée, ou encore à partir d'une image proposée soit comme point de départ ou d'arrivée, soit comme motif à intégrer au cours de l'histoire). Ils sont invités à raconter une visite ou une expérience pour apporter des informations, un livre lu pour susciter le désir de le lire, un film vu, etc. Ils sont invités à décrire une image, un lieu, un paysage, un monument, un document, un objet. Le compte rendu associe en général des segments narratifs, descriptifs et explicatifs. La description d'une image peut aussi se prolonger en un récit : développer une histoire à partir d'un tableau, s'identifier avec un personnage sur une photographie. Pour la description orale, on met l'accent sur la position et le point de vue de l'observateur.

Dans tous les cas, on s'attache à bien faire apparaître les spécificités de l'oral. Sans les étudier explicitement, on met l'accent sur le jeu des connecteurs et on aide les élèves à en diversifier l'utilisation (connecteurs temporels et argumentatifs : « alors », « eh bien », etc.). On travaille également les possibilités de condensation, d'expansion et de reformulation. On cherche à faire varier les formes de phrases. On veille toujours à établir une situation de communication qui justifie et motive la prise de parole (dans le cadre des objectifs d'une séquence). Ces exercices sont de durée très limitée (quelques minutes).

Description et narration orales engagent la subjectivité de celui qui parle dans sa relation directe avec l'auditoire ; elles intègrent ainsi naturellement des éléments d'explication, d'appréciation et d'argumentation. C'est en 4^e que l'on travaille de manière plus précise ces formes de discours. On reconnaît alors que l'explication, orale comme écrite, suppose que l'on tienne compte des connaissances et des représentations partagées ou non. On est amené à envisager la place de l'implicite, ou l'établissement d'une connivence.

L'explication orale repose à la fois sur des « comment ? » et sur des « pourquoi ? », qui

(9) *Accompagnement des programmes de 6^e*, p. 44.

peuvent aussi venir de l'auditoire : dans le premier cas, l'élève qui a la parole sera amené à intégrer des éléments de description dans son explication ; dans le second cas, si l'explication ne convainc pas, il sera plutôt conduit à argumenter⁽¹⁰⁾. L'argumentation ainsi associée à cette activité d'expression mettra l'élève en position de justifier un point de vue ou une opinion, de faire valoir des émotions et des appréciations sur une image, un événement, une lecture. C'est dire que, loin d'être une simple énumération d'arguments tout prêts, elle doit tenir compte des remarques et objections d'autrui. Les élèves peuvent, en 4^e, s'entraîner à répondre directement en exprimant un ou deux arguments, et en construisant un début de progression logique.

On attache une attention particulière, dès la 5^e, à la façon de formuler des questions. On relie cet exercice à la compréhension d'autrui, au souci de comprendre. On le relie aussi à l'acquisition de l'autonomie : savoir questionner, c'est apprendre à définir les informations dont a besoin, donc à se documenter. Dans les exercices de dialogue, on amènera les élèves à poser des questions où seront précisés *qui* ils interrogent, *sur quel sujet* et *pourquoi*. En ce qui concerne les consignes orales, on pratique des exercices de reformulation entre élèves de consignes données par le professeur, et de formulation de consignes simples.

Suggestion de séquence : le discours explicatif

Le professeur apporte un magnétoscope dans une classe de 4^e et demande à ses élèves de lui en expliquer oralement le fonctionnement et l'utilisation. Il accepte d'abord trois ou quatre séries d'explications, généralement assez confuses, et guide ensuite progressivement ses élèves en les amenant à distinguer les explications en « quoi » (ce qu'est un magnétoscope), en « comment » (comment fonctionne-t-il ?) et en « pourquoi » (pourquoi faut-il effectuer ou éviter certaines manipulations ?). Une première approche du texte explicatif est ainsi menée oralement. Elle est immédiatement confortée par l'étude du mode d'emploi de cet appareil –

(10) Voir les développements à ce sujet dans le document La Maîtrise de la langue au collège, ministère de l'Éducation nationale, DLC, 1997.

si possible clair et si nécessaire rédigé par le professeur – proposant, de façon plus élaborée, les trois formes d'explications analysées. Les élèves rédigent ensuite chez eux une courte notice explicative expliquant le fonctionnement et l'utilisation d'un appareil photographique simple.

Dans un second temps, on en vient à la dimension pragmatique du discours explicatif. Les élèves sont répartis en groupes et doivent imaginer et rédiger deux courts dialogues. Le premier met en scène un vendeur malhonnête qui explique à une riche cliente le fonctionnement d'un magnétoscope très cher et très compliqué, qu'il veut absolument lui vendre. Le second met en scène un revendeur très honnête qui explique à cette même cliente le fonctionnement complexe du même magnétoscope et cherche à la dissuader de l'acheter. Une séance à dominante lexicale permet d'aborder la question des termes mélioratifs et péjoratifs. Une séance à dominante grammaticale est consacrée aux compléments circonstanciels de moyen et de manière ou, si le niveau le permet, à la proposition subordonnée relative explicative.

Les dialogues rédigés sont interprétés devant la classe et évalués par l'ensemble des élèves.

Dans un dernier temps, le *Catalogue des objets introuvables*⁽¹¹⁾, de Carelman, permet un travail d'expression orale à partir des images proposées (Comment fonctionne, par exemple, « le fer à repasser à roulettes » ? Comment utiliser « la baignoire à portières » ou « l'imperméable à barbe » ?). Les objets sont d'abord décrits, leurs utilisations possibles sont ensuite expliquées, avec bien sûr la part de fantaisie qu'ils appellent.

On peut alors en venir à la production écrite finale, dans laquelle deux travaux d'écriture sont successivement demandés aux élèves :

1. Un bricoleur de génie vient d'inventer un appareil révolutionnaire qui permet de corriger instantanément les erreurs d'orthographe. Il rédige la présentation de cet appareil, destinée à un colloque scientifique, en explique le fonctionnement et l'utilisation et joint à son texte un schéma de l'appareil.

2. Le même bricoleur de génie décide de faire tester son appareil par son petit-fils, Yann, élève de 4^e. Il rédige pour lui une seconde notice dans laquelle il explique le fonctionnement et l'utilisation de cet appareil.

(11) Carelman, *Catalogue des objets introuvables*.

2. La lecture à haute voix et la récitation

Comme en 6^e, la lecture à haute voix est pratiquée régulièrement, sur des textes littéraires ou documentaires. Cette lecture est associée à une ou plusieurs lectures silencieuses qui la précèdent. Elle porte sur des textes préparés : un texte bien lu est nécessairement un texte qui a été bien compris. Le professeur peut alors travailler avec les élèves, sur de courts extraits, différentes interprétations résultant de variations dans les lectures à haute voix (diction, intonation, rythme, silences, etc.).

Ces lectures sont variées : pour bien vérifier l'intelligibilité des lectures, on peut faire lire à haute voix des textes que le lecteur est seul à avoir sous les yeux (poèmes, textes narratifs, textes humoristiques, articles de journaux, etc.) ; ces lectures sont le plus souvent individuelles, mais elles peuvent aussi faire intervenir plusieurs élèves (pour identifier les différents intervenants dans un dialogue, par exemple). La lecture à plusieurs voix rencontre des difficultés techniques que les élèves ne savent pas toujours résoudre spontanément (on change d'interlocuteurs, mais à quel rythme ?) : elle exige une préparation particulière. Ces lectures, enfin, peuvent précéder un travail de mémorisation pour une restitution orale ultérieure.

La diction d'un texte appris par cœur continue à être pratiquée au cycle central. La récitation, portant sur des textes plus longs et plus variés qu'en 6^e (prose, poésie, théâtre), et de préférence préalablement étudiés, est poursuivie dans le même esprit. Elle permet aux élèves d'enrichir le corpus des textes qu'ils ont mémorisés depuis l'école, elle entraîne à la fois la mémoire, l'attention et le jugement, elle affine le sens et le plaisir du signifiant, elle apprend à respecter et à aimer la parole d'autrui. Le travail de récitation doit cependant, lui aussi, être envisagé dans la perspective du discours. Les différents langages de l'espace et du corps (mime, mimiques, attitudes corporelles, installation dans l'espace de la classe, etc.) sont travaillés parallèlement à la mémoire et à la voix ; les élèves comprennent ainsi le rôle de ces éléments signifiants dans toute situation de communication. Afin de bien leur montrer que la diction d'un texte est aussi une interprétation de son sens, on compare plusieurs versions d'un même texte dit par des comédiens diffé-

rents (par exemple, les *Fables* de La Fontaine dites par Gérard Philipe ou Fabrice Lucchini).

3. La théâtralisation

Prolongeant les activités orales, et au-delà des jeux de rôles, des simulations ponctuelles et des exercices de diction, la préparation d'un ensemble de scènes ou la réalisation d'une pièce de théâtre peut constituer un grand projet pour un groupe d'élèves animés par des enseignants formés à cette activité. Ce travail théâtral est envisagé dans les propositions de parcours diversifiés (voir VI. Actions particulières, p. 129).

Suggestion de séquence : « Simulations globales »

On a déjà proposé en 6^e la possibilité d'organiser une séquence autour d'une simulation globale. Cette technique peut aussi être mise en œuvre en 5^e. Elle consiste, rappelons-le, à mettre en place un scénario-cadre qui permet aux élèves de la classe de créer un univers de référence (un village, un immeuble, une île, par exemple, ou une Utopie en relation avec le programme des œuvres de la Renaissance), de construire cet espace et d'en nommer les parties (rues, quartiers, par exemple), d'y installer des personnages en interaction en s'attribuant des identités fictives et d'y simuler toutes les activités de discours (lecture, écriture, oral) que cet univers est susceptible de générer : recherche de documents, débat, journal intime, lettres, articles de presse, rumeurs, lecture de textes littéraires, etc. La rencontre des différents personnages en interaction suscite des événements prévisibles ou inattendus pouvant donner lieu à une trame romanesque. La simulation globale peut s'orienter vers la maîtrise d'un univers fonctionnel à partir de la construction imaginaire, ou inversement, partir d'un univers fonctionnel (identités sociales, familiales, professionnelles des élèves...) pour s'orienter vers la création d'un univers fictif (... en 2023).

D. Évaluation

Il est nécessaire que l'oral donne lieu à évaluation : l'évaluation en français ne doit pas porter exclusivement sur des compétences qui se manifestent à l'écrit. Cette évaluation de l'oral

pose néanmoins des problèmes spécifiques qu'il convient de prendre en compte.

– Il est plus difficile d'obtenir une évaluation de tous les élèves à l'oral qu'à l'écrit.

– Les exercices sont hétérogènes : l'évaluation d'une récitation n'a que peu de rapport avec celle de la participation à un dialogue, l'évaluation d'un travail de diction n'a que peu de rapport avec celle d'une aptitude à débattre, etc. Toute évaluation de l'oral doit tenir compte de ces différences.

– Une suite d'évaluations négatives à l'oral peut entraîner pour un élève la crainte, voire l'impossibilité, d'intervenir à nouveau (alors qu'une suite d'évaluations négatives à l'écrit entraîne très rarement le phénomène de la page blanche).

Il convient donc d'utiliser les procédures d'évaluation de l'oral avec prudence, et de manière essentiellement positive.

– L'évaluation à l'oral doit être surtout incitative ; elle doit souligner les réussites et ne pas forcément sanctionner les échecs ou les défaillances.

– Elle doit se fonder sur des critères objectifs qu'on a isolés, reconnus et sur lesquels on a réfléchi préalablement : par exemple, pose de voix, articulation, débit, intonation, rythme, relation entre l'expression sonore et le sens, intelligibilité. Cette évaluation doit tenir compte du fait que la langue orale a un fonctionnement spécifique, différent de l'écrit.

– L'évaluation de l'oral prend également en considération l'aptitude à écouter ; une évaluation de l'oral bien conduite devrait logiquement valoriser les attitudes de compréhension et de tolérance mutuelles (voir ci-dessus le cas du questionnement).

– L'oral peut enfin faire l'objet d'une co-évaluation, qui prend en compte le point de vue des élèves aussi bien que celui du professeur, notamment dans le cas de la diction d'un texte lu ou récité.

Au cours de l'année, les diverses pratiques de l'oral doivent être mises en œuvre : chaque élève doit avoir plusieurs occasions de prise de parole et recevoir une évaluation de sa prestation orale globale.

Compétences et applications

Compétences	Exemples d'applications
Écouter, parler	Écouter en exerçant son attention, en vue de mémoriser Écouter pour prendre la parole en respectant les interventions d'autrui
Assurer l'audibilité d'un texte	Exercices de diction (prononciation, articulation, prise en compte des silences), lecture orale, diction de textes mémorisés
Tenir compte de la situation d'énonciation	Exercice de formulation ou de reformulation en fonction d'un destinataire ; prise en compte de l'effet visé et du niveau de langage COMPARER UNE SITUATION D'ÉNONCIATION ORALE ET ÉCRITE NIVEAU DE LANGAGE <i>Présentation d'un avis ou d'une opinion en tenant compte de la situation d'énonciation</i> ÉNONCÉ, ÉNONCIATION, DESTINATAIRE
Utiliser différentes formes de discours	Narration : – Compte rendu oral d'une écoute de document, d'une observation d'image, d'une lecture, d'une expérience, en utilisant le vocabulaire approprié ÉNONCÉ ANCRÉ DANS LA SITUATION D'ÉNONCIATION EMPLOI DES TEMPS REPRISES PRONOMINALES – <i>Poursuite des activités de compte rendu en combinant narration et description</i> Explication : – <i>présentation d'une information en réponse à une question</i> TYPES ET FORMES DE PHRASES Argumentation : – <i>présentation justifiant d'une opinion, d'une assertion</i> CONNECTEURS LOGIQUES – <i>Échange oral d'arguments</i>

V – Langue et discours : des outils pour la lecture, l'écriture et l'oral

A. Les activités grammaticales

Les programmes du cycle central proposent, pour les activités grammaticales, trois niveaux d'analyse (le discours, le texte, la phrase) qui se combinent le plus souvent entre eux. On commentera donc rapidement les notions retenues pour chacun de ces niveaux (le lecteur se reportera à la lecture des programmes eux-mêmes). On précisera ensuite les principales conséquences, didactiques puis pédagogiques, des choix opérés.

1. Les notions retenues

a. Le discours

Étudier le discours conçu comme une mise en pratique de la langue revient à s'interroger sur la façon dont un énonciateur précis s'adresse à un destinataire particulier dans une situation déterminée par le lieu et le moment de l'énonciation. En outre, un discours a une fonction (une visée) précise et l'énonciateur choisit de raconter, de décrire, d'expliquer ou d'argumenter selon l'effet qu'il veut produire sur l'énonciataire, dans une interaction énonciateur/énonciataire⁽¹²⁾.

De ce fait, l'étude du discours se préoccupe :

- de l'énoncé et de la situation d'énonciation (composantes de la situation d'énonciation, relation énonciation/énoncé : énoncé ancré dans la situation d'énonciation, énoncé coupé de la situation d'énonciation⁽¹³⁾ ;
- de la position de l'énonciateur qui raconte, décrit, explique ou argumente, selon un point de vue et en fonction d'un destinataire ;
- de l'installation de différents énonciateurs, de la manière de rapporter (directement ou indirectement) leurs paroles, des niveaux de langage ;
- des formes de discours du point de vue de leurs caractéristiques marquantes : la dénomination et la caractérisation pour la description,

(12) *Accompagnement des programmes de 6^e*, p. 47.

(13) L'opposition « ancré »/« coupé » recouvre l'opposition de Benveniste entre « discours » et « récit ». Elle permet de limiter la polysémie du terme « discours ».

la temporalité pour la narration, la causalité pour l'explication et/ou l'argumentation.

b. Le texte

L'étude du texte se préoccupe quant à elle d'organisation, d'architecture et de structure, selon un double principe de répétition et de progression. De ce fait, l'analyse du texte s'attache essentiellement à en étudier l'organisation (narrative, descriptive, explicative) et la cohérence (reprises et connecteurs, principales formes de progression).

L'enchaînement des phrases qui constituent un texte est parfois souligné par des mots de liaison : on distingue les connecteurs logiques des connecteurs spatio-temporels, qui sont des indices différents pour les formes de discours qu'ils explicitent.

c. La phrase

L'étude de la phrase et des mots dans la phrase se centre autour de phénomènes morphologiques (les formes des déterminants, la conjugaison des verbes) et syntaxiques (les relations des mots entre eux, selon leur fonction et leur nature). De ce fait, l'analyse phrastique envisage les types et les formes de phrase d'une part, les constituants de la phrase d'autre part, qu'ils soient étudiés sous l'angle morphologique (les conjugaisons) ou syntaxique (les fonctions par rapport au nom, au verbe, à la phrase). Elle n'est donc qu'un élément parmi d'autres et ne peut être la base d'une progression grammaticale d'ensemble qui ignorerait le texte et le discours.

2. Les conséquences didactiques

a. Un nombre réduit de notions reliées entre elles

Le programme ainsi élaboré propose un nombre volontairement réduit de notions, de façon à éviter l'éparpillement, la juxtaposition, et ce que l'on pourrait appeler « l'effet catalogue ». En revanche, il s'efforce, à l'intérieur de chacun des niveaux d'analyse proposés, d'articuler les notions entre elles, dans une

logique d'ensemble qui permet aux élèves d'établir constamment des relations entre les phénomènes qu'ils observent et analysent. Ainsi, au niveau du discours, ils peuvent relier entre eux les adverbes, les temps verbaux, les pronoms personnels et les déterminants, pour les envisager en fonction de la relation qu'ils établissent entre l'énoncé et la situation d'énonciation. De la même façon, au niveau du texte, ils sont amenés à articuler entre elles les différentes organisations textuelles et les formes de progression, lesquelles renvoient à leur tour aux notions de thème, de propos et de thématization. Enfin, au niveau de la phrase, ils peuvent comparer entre elles les différentes formes d'expansion du nom ou de complémentation, du verbe et de la phrase. De la sorte, les phénomènes cessent d'être envisagés et étudiés isolément : un espace se crée, suffisamment délimité et balisé, pour qu'une réflexion grammaticale soit rendue possible chez les élèves de collège.

b. La combinaison des différents niveaux : du discours à la phrase

Les notions retenues s'articulent entre elles à l'intérieur de chacun des trois niveaux retenus. Elles se combinent de la même façon, d'un niveau à l'autre, et selon un principe simple : quiconque s'exprime par oral ou par écrit réalise une activité de discours. Cette activité se manifeste sous la forme concrète du texte. Et le texte s'articule en segments constitutifs : les phrases⁽¹⁴⁾.

L'analyse grammaticale part donc de l'ensemble – le discours et/ou le texte – pour aller vers les parties – la phrase et/ou les mots dans la phrase. Ce point paraît suffisamment fondamental pour être illustré par trois exemples précis⁽¹⁵⁾.

• L'étude des déterminants et des pronoms personnels

Elle s'organise d'abord sur le plan discursif (énoncé ancré dans la situation d'énonciation ou énoncé coupé de la situation d'énonciation, déictiques) pour aborder ensuite le niveau textuel (formes de reprises et anaphoriques) pour

(14) Accompagnement du programme de 6^e, p. 48.

(15) Exemples auxquels on pourra ajouter ceux qui ont déjà été donnés dans le document *Accompagnement du programme de 6^e*, p. 48.

en venir à la phrase (morphologie, fonction des pronoms).

• L'étude des paroles rapportées

Elle s'interroge d'abord sur l'énonciation (Quel énonciateur ? s'adressant à quel interlocuteur ? Quel niveau de langue ou quelles marques d'oralité ?), puis sur l'insertion des paroles dans le texte (rapportées directement ou indirectement). Elle en vient enfin à des observations syntaxiques spécifiques sur les marques des paroles rapportées. Elle part donc du discours, passe par le texte et arrive à la phrase.

• L'étude des connecteurs

Les connecteurs peuvent être étudiés au niveau du discours (on peut penser, par exemple, aux différentes significations de « alors »), mais cette approche paraît difficile pour les élèves de 5^e ou de 4^e. On peut en revanche les aborder d'abord comme des éléments structurant le texte, pour ensuite s'arrêter sur leur nature et leur fonction éventuelle dans la phrase.

De la sorte, la cohérence recherchée à l'intérieur de chaque niveau devient une cohérence d'ensemble qui permet des cheminements variés entre les différents niveaux d'analyse. Bien entendu, il n'est pas question de systématiser absolument une démarche qui deviendrait vite factice, ni de signaler constamment aux élèves qu'on passe d'un niveau à un autre. Il appartient au professeur de se situer et de faire des choix : parfois, il fera étudier un phénomène en passant par les trois niveaux signalés ; parfois, deux niveaux suffiront à l'analyse, plus rarement il s'en tiendra à l'approche phrasique. Il est donc essentiel de ne rien figer : il s'agit d'adapter un principe général (aller du tout à la partie en resserrant progressivement l'approche) à des cas particuliers, liés aux notions abordées et au niveau des élèves qui doivent se les approprier. Précisons également qu'il ne saurait être question de prévoir à l'intérieur de chaque séquence une séance de « grammaire du discours », une de « grammaire du texte », et une de « grammaire de la phrase », surtout si ces séances abordaient des notions différentes.

c. Une véritable réflexion grammaticale

Cette conception d'ensemble de l'enseignement de la grammaire permet de dépasser un simple étiquetage : l'inventaire toujours plus détaillé d'un nombre de formes toujours plus

élevé cesse d'être l'objectif essentiel de l'enseignement de la grammaire. Certes, l'élève est amené à identifier, mais ce n'est qu'une étape le long d'un itinéraire qui le conduit à observer, à manipuler et à transformer pour analyser, à mettre en relation les phénomènes afin que s'établissent des catégories d'analyse, à interpréter enfin et à comparer les effets de sens... c'est-à-dire, au total, à *raisonner*. C'est dans cette mesure seulement que la grammaire devient, à l'oral comme à l'écrit, un outil de réception et de production.

Suggestion de séquence :
« Les termes de reprise »

Dans une classe de 4^e, on fait lire aux élèves quelques pages d'un roman proposant une série importante de reprises (par exemple, un extrait des *Trois Mousquetaires*) et on leur demande de dresser avec précision la liste des personnages évoqués dans le texte. Des écarts assez sensibles apparaissent généralement. Ils sont liés le plus souvent à une interprétation inexacte des différents phénomènes de reprise : l'identité d'un personnage n'est pas perçue clairement à partir du moment où il apparaît sous trois appellations différentes, le personnage unique se transforme en autant de personnages qu'il y a de reprises. Dans un premier temps, il importe donc de faire reconstituer les diverses chaînes anaphoriques du texte support (réception) pour proposer ensuite différentes chaînes anaphoriques (Asterix, le rusé gaulois, le vaillant guerrier, l'ami d'Obélix, notre héros, etc.) et les faire utiliser dans une série de courtes productions. L'élève s'aperçoit alors que ces différentes reprises ne sont pas neutres et qu'elles permettent au narrateur d'informer son lecteur et/ou d'exprimer son point de vue sur son personnage (*approche discursive*). On en vient alors à une séance au cours de laquelle le mécanisme même des reprises, pronominales et nominales (pronoms personnels et indéfinis, reprises fidèles, par synonymie, par périphrases) est envisagé (*approche textuelle*) et les différentes formes pronominales étudiées (*approche phrastique*). L'aspect lexical de la question est envisagé à travers la synonymie et l'hyponymie, à partir d'une série de courtes biographies d'écrivains célèbres dans lesquelles ces formes de reprise apparaissent. Dans un dernier temps, une production écrite est

demandée aux élèves : ils doivent rédiger, pour le journal local, la biographie fantaisiste d'un homme célèbre imaginaire... et utiliser pour le désigner les différentes formes de reprise étudiées.

3. Les conséquences pédagogiques

a. Une démarche inductive

Former un élève susceptible de *réfléchir* plutôt que de *reconnaître*, capable donc d'un raisonnement véritable face à un phénomène grammatical, appelle un certain nombre de choix dans le domaine pédagogique, tout autant que dans le domaine didactique. Il est en effet nécessaire de le placer constamment en situation de recherche, que ce soit à partir d'une production orale ou écrite, d'un texte d'auteur ou d'un écrit scolaire, pour qu'il soit amené à observer, repérer, transformer, comparer, émettre des hypothèses, les infirmer ou les confirmer, établir des conclusions, employer ou réemployer... selon une démarche inductive dont on rappellera les trois phases successives⁽¹⁶⁾ :

- « L'observation d'un énoncé oral ou écrit, éventuellement produit par les élèves, d'un texte ou d'un corpus de textes courts. Cette observation est guidée par une série de questions, écrites ou orales, qui amènent l'élève à repérer un certain nombre d'éléments ;
- la mise en évidence, à partir de cet élément, du fait grammatical (...) que l'on a choisi d'étudier ;
- la mise en application immédiate de la notion découverte, l'objectif étant de conduire l'élève à employer ce qu'il vient de découvrir dans une production personnelle, orale ou écrite. »

b. Répartition 5^e/4^e

L'existence d'un « cycle central » a conduit à regrouper les notions proposées pour la classe de 5^e et de 4^e, certains points, écrits en italique dans le programme, étant cependant signalés comme plutôt réservés à la classe de 4^e.

Il appartient de ce fait au professeur – et dans toute la mesure du possible à l'équipe pédagogique des enseignants de français – d'opérer à

(16) *Accompagnement des programmes de 6^e*, p. 49.

l'intérieur de cette liste les choix qui semblent nécessaires, en fonction des projets et du niveau des élèves et en conservant un équilibre entre les trois niveaux proposés, de façon à ce que le discours, le texte et la phrase soient abordés complémentaires en 5^e et en 4^e.

Au cycle central comme en 6^e, étudier la langue signifie étudier tout à la fois le lexique, l'orthographe et la grammaire, de façon à faire acquérir un certain nombre de notions permettant la mise en place et le développement de compétences (savoir lire, savoir s'exprimer oralement et par écrit). De ce fait, l'étude de la grammaire ne peut être considérée comme une fin en soi. « Elle se justifie dans la mesure où les notions découvertes et les compétences acquises sont systématiquement réutilisées dans des situations de production, orales et écrites⁽¹⁷⁾ ». La langue est donc un outil, que les élèves doivent apprendre à utiliser de façon diversifiée.

Il convient enfin de ne pas faire l'apprentissage de la grammaire en partant des règles apprises de façon abstraite, puis appliquées. On part de la pratique, on en prend conscience, on en dégage des règles quand elle a été suffisamment poussée, dans le but de perfectionner cette pratique. Aussi, on prendra appui et sur des textes littéraires et sur des productions orales et écrites des élèves, pour réaliser les exercices grammaticaux. C'est en cela que la perspective du discours permet une meilleure maîtrise de la langue.

B. Les activités lexicales

Le lexique est le premier des outils de la langue : avant de s'interroger sur les règles d'assemblage grammatical, il faut disposer des éléments à assembler⁽¹⁸⁾. Les activités lexicales visent donc à faire acquérir ces éléments, selon trois axes complémentaires.

1. Structuration et relations lexicales

Les mots ont leurs principes de construction : la structuration lexicale (préfixes, suffixes, radical, modes de dérivation, néologismes, emprunts). Ils forment également des familles et entretiennent entre eux des relations sémantiques (anto-

nymie, synonymie et quasi-synonymie, hyperonymie). Ils ont enfin une histoire, avec une origine, souvent latine ou grecque mais pas seulement, et des transformations complexes (doublets, variations de sens). On montre l'évolution des mots et de leur sens en donnant des indications sur leur histoire à l'occasion de l'étude des textes du Moyen Âge ou de la Renaissance, en 5^e, de ceux des XVII^e et XVIII^e siècles, en 4^e. Pour sensibiliser les élèves de 4^e à l'héritage grec et les préparer à l'étude éventuelle de cette langue (en 3^e), on étudie l'étymologie de mots qui en sont issus dans les domaines de spécialité (artistique, scientifique et politique, par exemple).

Il est important, dans une approche organisée du lexique, de s'arrêter sur ces différents aspects, pour les signaler d'abord, pour montrer ensuite ce qu'ils peuvent apporter à l'expression. La connaissance des principaux affixes aide à comprendre le sens des mots et à les orthographier ; l'identification des principales familles est déterminante pour l'orthographe ; la synonymie, l'antonymie et l'hyperonymie ouvrent de multiples possibilités dans le domaine de l'expression, pour soutenir la cohérence d'un texte (l'hyperonymie fournit, par exemple, des mots de reprise), préciser et nuancer une description ; l'histoire des mots permet de saisir plus finement leur sens et peut aider, dans certains cas à les orthographier ; la connaissance de certaines règles de formation donne des clefs pour la créativité lexicale. De la sorte une véritable étude du lexique se met en place et trouve sa légitimité dans une démarche qui permet les transferts d'une séquence à l'autre.

2. Le lexique et le texte : champs lexical et sémantique

L'approche thématique du lexique, traditionnellement pratiquée, reste envisageable : elle consiste à regrouper les mots d'un champ lexical autour d'un thème (la montagne, la ville, l'amitié, la colère) et parfois à les classer selon des formes d'organisation diverses (les variations d'intensité de la colère, par exemple, de la simple irritation à l'exaspération, de celle-ci à la fureur ou à la rage ; de même pour la peur, ou pour la lexicalisation des autres passions). Ce travail toutefois, pour être bénéfique, doit être mené en relation avec la lecture et l'observation des textes, lorsque l'on y explore un

(17) *Accompagnement des programmes de 6^e*, p. 49.

(18) *Accompagnement des programmes de 6^e*, p. 46.

champ sémantique : il passe alors par une activité de recherche qui amène à effectuer des relevés, à établir des réseaux (isotopies) et à les analyser ; il conduit ensuite à des formes de réemploi immédiates ou différées (suivant en cela une démarche inductive), c'est-à-dire à des productions écrites ou orales s'intégrant à la séquence.

Cette approche thématique du lexique paraît, en revanche, très contestable lorsque, coupée de toute réalisation textuelle et rapportée aux seuls univers d'expérience, elle entraîne l'élaboration de simples listes de mots à mémoriser en dehors de tout contexte. La signification lexicale est une signification contextuelle : seule l'extension du contexte permet de lever bien souvent les ambiguïtés et de réduire la polysémie, aussi bien en situation de réception (lecture ou écoute) que de production écrite. L'analyse lexicale ne peut donc rester centrée sur le mot isolé.

L'apprentissage thématique du lexique pose dans tous les cas le problème du choix (Quels thèmes faire étudier prioritairement ?) et de la cohérence (Comment passer d'un thème à l'autre ? Quels transferts possibles chez l'élève ?). Il est donc impossible d'en rester à l'étude d'ensembles thématiques successifs. On doit envisager les autres approches, susceptibles de structurer davantage les apprentissages lexicaux.

3. Le lexique et le discours

Les niveaux et les registres de langage ne sont pas les mêmes selon la situation d'énonciation. Bien qu'il ne faille pas les limiter au lexique, leur étude prend tout son sens dans une utilisation des mots et des locutions appropriée à cette situation, selon les codifications de l'usage social.

En relation avec l'apprentissage du dialogue en 5^e, et particulièrement pour l'insertion du dialogue dans le récit, on apprend à maîtriser le jeu des verbes introducteurs de la parole citée : ils permettent au narrateur de préciser la mise en situation de cette parole et d'exprimer de manière nuancée un point de vue sur les personnages dont il cite les propos. D'une façon plus générale, le choix lexical témoigne des attitudes du narrateur, de ses émotions et de ses jugements (lexique de la subjectivité). On développe en outre, dans la même perspective, l'apprentissage du lexique qui nomme, met en scène, commente et évalue le langage et le discours (métalangage de la communication ordi-

naire permettant, par exemple, d'affiner des demandes de reformulation, ou de prendre une distance critique par rapport à la parole d'autrui ou à sa propre parole).

Le travail sur le lexique concerne enfin les figures de rhétorique : au terme du cycle central, les élèves savent reconnaître les figures essentielles (comparaison, métaphore, métonymie, antithèse, symbole, périphrase) ; ils distinguent les figures figées par l'usage et les figures créatrices de significations nouvelles. Les rapprochements inattendus qu'elles créent sont toujours envisagés dans le contexte d'une signification globale (en poésie ou en prose). À travers l'exploration des figures, ce sont les capacités d'expression des élèves qui sont développées, notamment à l'écrit : jeux de langage, créativité verbale, fonctionnement associatif, recherche des effets sur le lecteur ou l'auditoire. On aura soin de toujours resituer l'utilisation des figures dans le discours : la comparaison peut être un moyen d'expliquer, la métaphore ou l'antithèse un moyen de surprendre et de plaire.

C. Les activités orthographiques

Tout comme la grammaire et le lexique, l'orthographe peut être envisagée selon trois niveaux d'analyse : le discours, le texte et la phrase. L'*approche discursive* s'attache essentiellement à envisager la relation entre l'énonciation et les marques orthographiques de l'énoncé (« Je suis venue », « vous êtes arrivés », ou « arrivées », ou « arrivé » selon la situation d'énonciation) ; l'*approche textuelle* se préoccupe des chaînes d'accord, considérées comme éléments de la cohérence du texte ; l'*approche phrastique* envisage d'autres chaînes d'accord (par exemple, celles qui se développent à l'intérieur du groupe nominal) et se préoccupe d'orthographe lexicale.

Ce point étant précisé, de nombreux problèmes restent posés. Ils seront abordés à partir d'un constat, envisagés en fonction de principes et traités à travers une série d'activités orthographiques.

1. Constats

a. Un enseignement difficile

L'enseignement de l'orthographe est souvent perçu comme un enseignement difficile, appe-

lant des activités nécessairement répétitives, extrêmement coûteuses en temps et généralement assez peu rentables. Les notions sont souvent abordées en fonction des besoins identifiés chez les élèves et en s'efforçant de parer au plus pressé. De ce fait, une certaine atomisation des contenus est fréquente, et l'on s'efforce de faire mémoriser des règles, puis des exceptions pour obtenir des mises en application que l'on souhaiterait pertinentes et qui déçoivent le plus souvent.

b. Un enseignement nécessaire

Dans le même temps, l'enseignement de l'orthographe est perçu comme absolument nécessaire, dans la mesure où, sans orthographe correcte, il n'est pas de communication écrite possible et parce que savoir orthographier correctement un texte est considéré, socialement toujours et professionnellement souvent, comme une compétence indispensable, fortement discriminante et parfois discriminatoire. Des pressions très fortes s'exercent donc sur les enseignants... et elles tendent fréquemment à figer les pratiques pédagogiques, cherchant, par exemple, à imposer la dictée comme seul exercice orthographique culturellement reconnu.

2. Principes

Face à cette situation, quatre principes peuvent être affirmés, qui tentent de fonder un enseignement véritable de l'orthographe.

• Premier principe

Il est important de ne pas présenter le système orthographique du français comme une réalité intangible ou un absolu intemporel. Il convient bien plutôt de faire acquérir aux élèves quelques rudiments d'histoire de la langue afin de montrer des évolutions, des doutes, des hésitations ou des hasards... et d'expliquer du même coup certaines graphies ou certains choix orthographiques (par exemple, les pluriels en x, le H à l'initiale, les doubles consonnes, les accords des participes, l'origine de l'accent circonflexe).

• Deuxième principe

Il est essentiel, pour organiser les apprentissages, de définir nettement quelques axes didactiques précis, autour desquels on pourra organiser ensuite les enseignements. On proposera donc trois directions de réflexion :

– privilégier dans les apprentissages tous les exercices montrant que l'orthographe est un élément constitutif du sens des énoncés, et inventer des situations où les marques orthographiques font nettement sens (opposer, par exemple, « Les pilotes ferment la porte » à « les pilotes fermes la portent ») ;

– s'appuyer sur les tables de fréquence pour établir un ordre dans les apprentissages (faire étudier prioritairement la conjugaison des dix verbes les plus usités de la langue française...);

– enseigner l'orthographe comme système, c'est-à-dire privilégier l'étude des phénomènes relativement stables et réguliers sur celle des exceptions diverses et successives.

• Troisième principe

Plutôt que d'énoncer des règles – dites d'orthographe – pour ensuite donner des exemples, il paraît préférable, afin de proposer aux élèves une réflexion véritable dans le domaine orthographique, d'avoir recours à une démarche résolument inductive, partant de l'observation d'un corpus judicieusement constitué, appelant une phase d'analyse, et aboutissant à la formulation d'une ou plusieurs règles. De la sorte, les élèves sont amenés à observer, à étudier, à comparer, à mettre en relation, à décomposer certaines formes, à opérer diverses substitutions. Ils construisent donc progressivement leurs savoirs et se les approprient plus aisément.

• Quatrième principe

Il est déterminant, pour l'enseignement de l'orthographe, de repenser son évaluation. En effet :

– L'orthographe est la seule discipline sanctionnée par la négative (on enlève des points quand des « fautes » apparaissent). Or, ce processus tend à bloquer les élèves et peut les amener à multiplier les erreurs. Il paraît donc essentiel de développer, pour l'orthographe, les formes d'évaluations positives (on retient un phénomène orthographique précis et on évalue le degré de réussite de l'élève par rapport à ce phénomène, par exemple en mettant autant de points que de chaînes d'accord réussies dans un texte).

– L'orthographe appelle des évaluations formatives, par l'intermédiaire d'exercices divers. Des formes d'évaluations sommatives (dictées) sont également nécessaires mais elles doivent s'inscrire dans une logique de contrôle de connaissances préalablement acquises et, de

ce fait, n'intervenir que deux ou trois fois au cours du trimestre.

– Le traitement de l'erreur est déterminant dans l'enseignement de l'orthographe. Il est donc important que les diverses formes d'évaluation débouchent toujours sur un temps d'analyse, par l'élève, de ses erreurs : quelles stratégies a-t-il voulu mettre en œuvre pour tenter de résoudre les difficultés rencontrées ? Pourquoi s'est-il trompé ? Comment aurait-il pu l'éviter ?

3. Activités

Sans prétendre établir ici une liste exhaustive des activités orthographiques possibles, on proposera deux orientations essentielles, permettant des approches variées de l'orthographe.

a. Savoir réécrire le texte d'autrui

On réécrit le texte d'autrui quand on fait une dictée. Elle peut être de contrôle. Elle est plus fréquemment préparée (le professeur aborde préalablement les principales difficultés du texte à venir) ou dialoguée (les problèmes orthographiques sont traités au fil de la dictée, dans une discussion professeur/élèves).

On s'appuie également sur le texte d'autrui pour divers exercices qui tous tendent à la reconstitution du texte initial (textes dits « à trous » ou « à choix multiples »).

b. Savoir écrire son propre texte

S'il est relativement rare, dans la vie quotidienne, de réécrire le texte d'autrui, il est extrêmement fréquent, en revanche, d'écrire son propre texte. Or, ce ne sont pas exactement les mêmes compétences qui sont mises en œuvre dans l'un et l'autre cas (écrire son propre texte permet de choisir les termes et d'éviter éventuellement certaines difficultés) et c'est un domaine assez différent qui s'ouvre ainsi dans l'enseignement de l'orthographe. Le professeur de français est donc constamment attentif à l'orthographe de ses élèves, qu'il évalue dans les rédactions et compositions françaises d'une part, dans les notes prises dans les classeurs ou les cahiers de texte d'autre part, dans les textes éventuellement copiés. Il s'efforce en outre d'associer les professeurs des autres disciplines pour que s'exerce constamment une indispensable vigilance orthographique, chez les professeurs qui corrigent autant que chez les élèves qui écrivent. Il met enfin en diverses formes d'exercices, grâce auxquels les élèves

peuvent développer leurs compétences orthographiques en tant que producteurs de textes. On citera trois types d'exercices principaux :

- **La recontextualisation**

On propose à l'élève une série de formes isolées et décontextualisées (par exemple, « fatigués », « surpris », « avancâmes », « étaient venues », etc.) et l'on demande leur recontextualisation, c'est-à-dire leur insertion dans un texte en tenant compte des indices donnés par les marques orthographiques.

- **Les jeux d'écriture**

On peut demander aux élèves d'écrire le plus long texte possible sans indices permettant de savoir si le narrateur est masculin ou féminin. On peut les amener à jouer avec les paronymes, les homonymes ou les sonorités (assonances et allitérations). On peut, de la même façon, suggérer l'écriture d'un texte où telle ou telle voyelle n'apparaîtrait pas. Tous ces jeux amènent en fait les élèves à se préoccuper d'orthographe, mais d'une façon quelque peu détournée.

- **Les pratiques sociales de l'écrit**

Si l'orthographe est un moyen de mieux communiquer avec autrui en se faisant comprendre de lui, il est déterminant que les élèves soient amenés à produire des discours s'adressant à de véritables interlocuteurs sur lesquels on cherche à exercer une action (obtenir un renseignement ou une autorisation, par exemple) et vis-à-vis desquels il convient de produire un texte correct, sans erreurs orthographiques ou syntaxiques. L'écrit socialisé redonne donc toute son importance à l'orthographe qui acquiert alors une dimension pragmatique essentielle. Si les élèves écrivent un texte pour le diffuser, ils seront attentifs à l'orthographe et découvriront avec intérêt le traitement de texte et le correcteur orthographique. S'ils réalisent des panneaux d'exposition, ils éviteront les erreurs orthographiques. Dans tous les cas, ils auront besoin de l'aide du professeur et devront savoir utiliser des outils.

- **L'utilisation des outils orthographiques**

Quel que soit le type d'exercice demandé (en dehors de la dictée de contrôle), il est nécessaire pendant le cycle central de ménager les étapes d'un apprentissage méthodologique essentiel : comment traiter une difficulté dans le domaine orthographique ? Quelles vérifica-

tions mener systématiquement et avec quels outils le faire ? En fait, les réponses aux interrogations des élèves sont contenues dans les dictionnaires, guides de conjugaison et manuels

de grammaire. Encore faut-il les amener à se poser ces questions d'abord, à utiliser ensuite de façon pertinente les outils qui sont à leur disposition.

VI – Actions particulières

A. Pédagogie de soutien

Les élèves en difficulté peuvent bénéficier, pendant le cycle central et selon des modalités variables ⁽¹⁹⁾, « d'enseignements en effectifs allégés en vue d'une pédagogie de soutien » ⁽²⁰⁾, que ce soit par la création de groupes, ou de classes : « quatrièmes d'aide et de soutien » ⁽²¹⁾, par exemple.

1. La question des groupes

L'enseignement du français est décroché. Il est mené à l'intérieur de séquences didactiques. Les formes de soutien mises en place à l'intérieur des groupes ne doivent pas réintroduire une part de cloisonnement, par exemple en choisissant de dispenser la totalité d'un enseignement (lecture, orthographe, ou plus fréquemment grammaire) uniquement à l'intérieur des groupes sans aucun lien avec la séquence retenue. Il convient plutôt d'utiliser les groupes pour revenir avec les élèves en difficulté sur les problèmes rencontrés en classe entière et les aider à atteindre, au bout du compte, les mêmes objectifs que l'ensemble de la classe. Ainsi, il n'y aura pas deux enseignements parallèles, dispensés l'un en classe, l'autre en groupes, mais un enseignement unique à l'intérieur duquel un soutien particulier est apporté à certains... pour que tous puissent s'inscrire dans une même dynamique de séquence, de classe et de projet.

2. Une pédagogie de soutien

Que ce soit en classe entière ou dans les groupes tels que nous venons de les définir, aider un élève en difficulté ne signifie pas re-

faire avec lui, dans une structure ou une autre, ce qui a déjà été fait en classe entière. Recommander les mêmes exercices, reprendre à l'identique des pratiques déjà existantes, les rendre parfois plus contraignantes en cherchant à développer des automatismes ou en voulant faire mémoriser systématiquement des règles diverses... tous ces choix pédagogiques sont d'une efficacité très limitée auprès d'élèves auxquels il est nécessaire de proposer des démarches, des approches, des activités différentes, rendues possibles par les effectifs allégés.

La pédagogie de soutien passe par l'analyse des difficultés rencontrées par l'élève, de manière à remonter à leurs origines. Un élève en échec devant des cas très simples d'accord du participe passé est peut-être incapable de faire la différence entre l'auxiliaire « avoir » et l'auxiliaire « être » sous ses formes composées (« il a été »). Il peut aussi ne pas savoir identifier le sujet et le c.o.d. Il peut enfin ne pas maîtriser la notion d'accord en genre et en nombre. Il importe donc de trouver d'abord l'origine des erreurs pour ensuite les traiter en s'attaquant à leurs causes. Ce travail se fait le plus individuellement possible, en associant l'élève à l'analyse des difficultés qu'il rencontre.

L'analyse préalable étant menée, la mise en œuvre du soutien appelle une pédagogie de contrat, énonçant clairement les objectifs retenus, associant l'élève aux étapes d'apprentissage et précisant les formes d'évaluation (ou d'auto-évaluation) envisagées. Un élève en difficulté manque souvent de repères. Le contrat, clairement explicité, les lui fournit.

3. Des choix essentiels

Pour aider un élève en difficulté en français, il faut lui faire acquérir (ou réacquérir) un certain nombre de savoirs et de savoir-faire fondamen-

(19) Précisées par le BO n° 10 du 6 mars 1997.

(20) *Ibidem*.

(21) *Ibidem*.

taux. Sans prétendre en dresser ici une liste exhaustive, on insistera sur quatre points particuliers.

– Les activités orales sont essentielles avec des élèves dont c'est souvent la seule forme d'expression spontanée. Elles se développent plus aisément en raison du nombre limité d'élèves, que ce soit dans des exercices de réception (écoute de l'autre) ou de production (passage d'une parole spontanée à une parole réfléchie, prise en compte de l'interlocuteur, jeux sur les niveaux de langue, reformulations diverses).

– Dans une perspective méthodologique, les effectifs allégés permettent la découverte progressive et l'utilisation raisonnée d'un certain nombre d'outils indispensables (dictionnaires divers, encyclopédies, manuels de grammaire, guides de conjugaison).

– La lecture cursive, par la liberté qu'elle autorise, permet une très grande individualisation des choix. La lecture de l'œuvre intégrale peut, quant à elle, profiter des effectifs allégés, l'enseignant proposant des formes d'accompagnement variées, en fonction du texte et des difficultés rencontrées par les élèves.

– Les effectifs allégés permettent également des approches individualisées dans le domaine de l'écriture. À cet égard, on soulignera l'importance toute particulière à accorder, dans les domaines orthographique et grammatical, au traitement de l'erreur. Signalée par le professeur, elle est analysée et corrigée par l'élève.

4. Des perspectives interdisciplinaires

Dans toutes les disciplines, on demande aux élèves de lire, d'écrire et de s'exprimer oralement. Ces demandes, en apparence identiques, renvoient cependant à des attentes souvent très différentes chez les enseignants. On n'attend pas la même lecture d'une nouvelle en français, d'une consigne en mathématiques, d'un texte documentaire en histoire ; on ne décrit pas de la même façon en sciences de la vie et de la terre, en géographie et en français ; l'explication dans un texte fonctionnel sera différente de l'explication dans un texte fictionnel. Toutes ces variations restent cependant très implicites et il appartient aux élèves de s'adapter... ce que l'élève en difficulté est incapable de faire seul. Il importe donc de l'aider dans ce domaine aussi, et ce travail ne peut être mené que dans le cadre d'une réflexion interdiscipli-

naire, permettant aux enseignants d'analyser précisément leurs attentes pour ensuite en informer leurs élèves.

B. Parcours diversifiés

Présentés dans la brochure *Vers le nouveau collège – Repères pour la nouvelle 6^e et l'expérimentation en 5^e* ⁽²²⁾ et définis par le BO n° 10 du 6 mars 1997, les parcours diversifiés peuvent concerner « une ou plusieurs disciplines » et se construire « pour l'année (...) ou bien en ateliers trimestriels ou semestriels, ou bien encore en journées banalisées » ⁽²³⁾. S'adressant à tous les élèves, ils fixent des objectifs communs à un public hétérogène et s'efforcent de diversifier les pratiques (ce que l'on nomme la pédagogie du détour) pour atteindre ces objectifs. Ils cherchent donc à valoriser les élèves, grâce à une pédagogie de projet « qui donne sens à la formation et fait saisir aux élèves la finalité des apprentissages » ⁽²⁴⁾.

1. Des parcours diversifiés dans la discipline

Envisagés sous un angle purement disciplinaire, les parcours diversifiés permettent de mettre en œuvre, en français, une pédagogie de projet orientée vers des réalisations concrètes, par exemple, la mise en scène et la représentation d'une scène théâtrale ou l'écriture et la diffusion d'un conte, d'une nouvelle ou d'un recueil poétique. Des « détours » peuvent ainsi être aménagés, qui permettent de faire acquérir une compétence fondamentale (par exemple, orthographier correctement un texte dont on est l'auteur) en empruntant des itinéraires différents (passer de la dictée et d'exercices d'orthographe décontextualisés aux diverses formes d'écrits socialisés, c'est-à-dire destinés à être lus et compris par autrui).

2. Des parcours diversifiés pluridisciplinaires

Envisagés sous un angle pluridisciplinaire, les parcours diversifiés permettent de développer une pédagogie de projet plus élaborée, dans la mesure où les différentes disciplines collabo-

(22) Brochure *DLC*, diffusée par le CNDP, septembre 1996.

(23) BO n° 10 du 6 mars 1997.

(24) Brochure *DLC*, voir *supra*.

rent alors entre elles pour que se développe et s'enrichisse le projet. Les détours possibles sont également plus nombreux puisqu'il est possible d'articuler entre elles les disciplines pour imaginer divers itinéraires aboutissant à l'acquisition des compétences fondamentales. La spécificité des parcours diversifiés s'affirme alors : il s'agit de faire acquérir telle ou telle compétence fondamentale, en empruntant des itinéraires d'autant plus riches et variés qu'ils sont pluridisciplinaires.

Trois axes essentiels peuvent être retenus, selon lesquels le français peut s'inscrire dans diverses perspectives pluridisciplinaires.

1. D'une façon générale, les parcours diversifiés sont l'occasion de développer des compétences pluridisciplinaires dans le domaine méthodologique. Dans la plupart des disciplines, les élèves doivent en effet être capables de rechercher et d'utiliser diverses informations. Un parcours diversifié centré sur la visite d'un site touristique, archéologique, historique ou technologique, en France et à proximité du collège le plus souvent, à l'étranger plus exceptionnellement, demande ainsi tout à la fois :

- une phase de recherche, menée, d'une part au CDI ou dans diverses bibliothèques et appelant des formes de lecture cursive, d'autre part auprès de divers organismes (offices de tourisme, sociétés savantes) français ou éventuellement étrangers (ce qui demande la participation du professeur de langue vivante), et appelant la rédaction de lettres ;

- diverses formes de correspondance (en français ou dans la langue vivante du pays retenu) permettant l'organisation de la visite par les élèves eux-mêmes et la prise en charge, toujours par les élèves, des problèmes matériels ;

- la préparation (généralement par un groupe plus réduit) de la visite (Comment guider la visite ? Quelles informations apporter ? À quels moments ?) ;

- la prise de notes pendant la visite et la collecte de divers documents (brochures ou affiches, photographies ou films vidéo réalisés par les élèves) ;

- l'exploitation après la visite des notes et des documents, par exemple pour réaliser des panneaux d'exposition présentés à l'intérieur du collège.

2. Le français se fixe comme objectif central au collège la maîtrise des discours. Cette maîtrise peut être travaillée de façon pluridisciplinaire si

l'on se fixe comme objet d'étude les pratiques discursives des différentes disciplines. Comment dénombre-t-on en mathématiques et en physique, comment explique-t-on en français, en histoire et en sciences de la vie et de la terre, qu'attend-on lorsqu'une réponse doit être justifiée ? Elle peut également être étendue aux discours de l'image et du son, afin qu'apparaissent d'intéressantes perspectives de travail avec les arts plastiques, l'éducation musicale et éventuellement la technologie. On peut ainsi faire étudier les discours de la bande dessinée, ou confronter trois formes d'écriture différentes (l'écriture d'une nouvelle comportant des dialogues, son adaptation par les élèves sous forme d'un dialogue théâtral incluant des didascalies, la transformation de ce dialogue en un court scénario filmique) pour ensuite diffuser la nouvelle, mettre en scène et interpréter le dialogue théâtral, et réaliser un montage vidéo à partir du scénario.

3. En liaison avec la maîtrise des discours, les parcours diversifiés peuvent permettre de valoriser les élèves en développant, de façon pluridisciplinaire, différentes formes de créativité. L'exemple de l'écriture longue a déjà été cité dans le cadre de la classe de français. Ce type de projet devient cependant fédérateur – et prend de ce fait un intérêt particulier – quand il se développe en liaison avec d'autres disciplines : l'histoire et la géographie, pour constituer le cadre spatio-temporel de la fiction et envisager les mentalités d'une époque ; les langues vivantes ou anciennes, pour aborder des questions de civilisation ; les arts plastiques, pour envisager la première et la quatrième de couverture et d'éventuelles illustrations. De la même façon, l'univers du théâtre, celui du cinéma ou de la télévision appellent des formes d'exploration pluridisciplinaires que les parcours diversifiés rendent possibles. On peut ainsi organiser d'abord la visite d'un théâtre pour faire découvrir les coulisses, les machineries, les éclairages, les formes de bruitage. On réalise ensuite un travail de mise en scène – si possible après avoir rencontré des comédiens – et l'on se préoccupe d'expression corporelle en liaison avec l'EPS, de musique et de décors avec les disciplines concernées (éducation musicale, arts plastiques, technologie).

Ainsi conçus, les parcours diversifiés permettent d'apporter des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et à leurs

intérêts, tout en restant centrés sur les objectifs d'apprentissage majeurs définis par les programmes. Ce point est essentiel et l'on précisera donc que le français n'a pas vocation à s'intégrer à tel ou tel parcours diversifié s'il s'agit uniquement d'élargir artificiellement le champ pluridisciplinaire, par exemple en assurant une sorte de secrétariat informel, sans objectifs d'apprentissage convaincants. On peut ainsi souligner l'intérêt qu'il y a pour des élèves de 5^e à construire et faire fonctionner une station météorologique. On s'interrogera en revanche sur l'utilité de faire rédiger tout au long de l'année des bulletins météorologiques, et l'on estimera qu'il n'y a pas là, en français, une forme d'apprentissage fondamentale. En revanche, on peut parfaitement imaginer la rédaction d'une notice expliquant aux élèves d'un autre collège la voie à suivre pour réaliser et faire fonctionner ce type d'équipement.

En bref, on conseillera aux enseignants de français de se poser une double question avant de s'engager dans un parcours diversifié pluridisciplinaire :

- En quoi ma discipline peut-elle aider à atteindre les objectifs que vise ce parcours diversifié ?
- Quels sont les apprentissages, réalisés dans le cadre de ce parcours diversifié, qui aident à atteindre les objectifs généraux de ma discipline ?

Ils pourront ainsi gagner, avec leurs élèves, le pari pédagogique sur lequel reposent les parcours diversifiés : si l'on place l'élève dans une situation qui l'intéresse, le motive et le valorise, si on lui propose des activités et des supports différents, l'enseignement ainsi organisé lui permettra d'apprendre mieux en apprenant à apprendre... et d'atteindre de ce fait les objectifs fixés par les programmes.

C. Français langue seconde (25)

Ainsi que le document *Accompagnement des programmes de 6^e* l'indique, le français langue seconde concerne les élèves allophones, souvent plurilingues, inscrits au collège, de la sixième à la troisième ⁽²⁶⁾.

(25) Un document spécifique : Français langue seconde au collège, en préparation, sera diffusé au cours de l'année 1998.

(26) *Accompagnement des programmes de 6^e*, p. 32.

Des groupes d'apprentissage spécifiques réunissent ainsi des élèves de différents niveaux. L'objectif étant de les conduire à un bilinguisme où le français devient pour eux la langue de communication scolaire, et progressivement extra-scolaire, on développe la maîtrise de la langue tout en prenant en compte les programmes de français langue maternelle. Les élèves allophones inscrits au niveau du cycle central sont alors regroupés pour des séances d'apprentissage centrées sur les contenus linguistiques et culturels du programme des classes de 5^e et 4^e.

Les objectifs à atteindre sont choisis parmi ceux du programme en fonction, d'une part, des compétences cognitives et méthodologiques des élèves, d'autre part, des différents degrés de leur maîtrise du français. Ces choix induisent des mises en œuvre de séquences qui permettent à des élèves de niveaux et compétences variés d'aborder le programme selon une perspective commune.

1. Oral

Comme en 6^e, l'accent est mis en priorité sur l'oral, à travers des activités communicatives puisées dans les instruments pédagogiques du français langue étrangère (exercices de créativité, jeux de rôles et simulations). En relation avec le programme, on travaille plus spécifiquement sur des enregistrements de poèmes et des récits de voyage étudiés en 5^e. On demande à cette occasion aux élèves de restituer les textes écoutés, à différents degrés de fidélité. Le compte rendu de lectures ou de visites les entraîne à une prise de parole assez longue ; il doit répondre à une réelle demande d'informations impliquée par les objectifs de la séquence. Par ailleurs, on fait écouter des documents sonores de provenances diverses (émissions de radios, enregistrements d'oral authentique, paroles de professeurs dans leurs cours, etc.). On y associe des activités de reformulation et de repérage des idées, en les intégrant à des activités de la séquence qui favorisent le passage de l'oral à l'écrit.

Le travail sur le dialogue et la conversation est développé à partir de dialogues ordinaires enregistrés en vidéo et d'extraits de scènes théâtrales simples. On sensibilise alors les élèves aux différents aspects de l'oral en français : dimension gestuelle dans la communication, prosodie et intonation, syntaxe de l'oral, variété des niveaux de langage. On développe peu à

peu au sein des activités communicatives la maîtrise des interactions entre les locuteurs (expression du désaccord, par exemple).

2. Lecture

Des extraits de *Textes à lire*, tels qu'ils sont signalés dans les programmes et dans leur version originale, sont systématiquement choisis, plus ou moins courts selon le degré de maîtrise de la langue française de chaque élève. Ils donnent quelques références nécessaires à la construction progressive d'un savoir historique et culturel concernant la France. Des versions traduites ou bilingues peuvent être proposées afin de faciliter l'entrée dans la lecture de ces textes. On fait lire des livres de littérature pour la jeunesse, français, francophones ou traduits de langues étrangères : on privilégie ceux qui présentent aux élèves un univers culturel qui leur est familier, en stimulant ainsi par la reconnaissance de ce qui est connu, le désir de lire et de découvrir l'inconnu. On choisit de préférence les éditions illustrées, l'image facilitant l'accès au sens. Les textes sont lus en classe ; toutefois, des lectures cursives sont aussi suggérées aux élèves afin que se forme peu à peu leur autonomie de lecteurs.

On entraîne les élèves à l'utilisation d'ouvrages documentaires (notamment la manipulation de dictionnaires monolingues et encyclopédiques). On étudie des pages de manuels de textes conçus pour les cours de français langue maternelle en 5^e et 4^e : l'objectif est alors de développer les compétences et savoirs nécessaires à la compréhension des diverses informations données par les appareils pédagogiques qui entourent les textes ainsi qu'à l'appropriation du sens des questions et des consignes.

3. Écriture

Une place primordiale est donnée aux productions personnelles qui sont écrites, quelle que soit la longueur du texte, en plusieurs phases – brouillons, copies, repérages des erreurs, auto-correction, réécriture et parfois mémorisation du texte final. Les sujets proposés à l'écriture, narrations, descriptions ou explications, sont toujours inscrits dans un contexte pragmatique : identification de l'énonciateur et du destinataire, objectif défini du projet d'écriture. Ils sont choisis de telle sorte que les élèves puissent utiliser et enrichir le vocabulaire et les élé-

ments de grammaire appris pendant la séquence pédagogique en cours.

4. Outils de la langue

Abordés inductivement, par imprégnation des structures de la langue, ils font l'objet d'un apprentissage progressif. Les outils fondamentaux de la morpho-syntaxe et de l'orthographe, avec le métalangage qui leur est propre, sont appris et mémorisés au cours du cycle central. La formation d'une distance réflexive par rapport à la langue française est étroitement associée à l'expression orale, à la lecture et à l'écriture lors des pratiques communicatives organisées au sein de la séquence. Entre les séquences, des temps de synthèse sont aménagés pour le travail sur les outils de la langue.

Suggestion de séquence : « Décrire pour situer »

L'objectif de cette séquence est l'apprentissage des compétences nécessaires à la compréhension et à la production de descriptions.

On construit un paysage urbain avec les élèves, au gré d'activités de compréhension et de production orales et écrites, individuelles et collectives, en utilisant les techniques des simulations globales (préparation d'un site, élaboration d'un plan, invention de noms de quartiers et de rues, etc.). Le paysage décrit sert de décor à des personnages imaginés et à la création d'identités fictives que s'approprient les élèves, permettant ainsi un apprentissage inductif de la notion de point de vue.

Les compétences acquises permettent de décrire un environnement urbain dans la langue première, avec les personnages qui y résident. Les prérequis dépendent de l'étude du portrait en français.

Les élèves échangent oralement des descriptions de lieux où ils ont vécu. On en extrait le lexique descriptif dont on fait une typologie par catégories de mots. On donne à écrire un court paragraphe de description d'un paysage urbain commun aux élèves, utilisant le lexique acquis. Quelques textes corrigés font l'objet d'une lecture lors de la séance suivante ; on introduit la notion de point de vue. On donne ensuite à regarder les quatre dessins de Sempé figurant des rues de Paris et de New York, pour le roman *Catherine Certitude* qui est lu intégralement en

parallèle. On travaille la comparaison entre le point de vue donné par le dessinateur et celui choisi pour le texte par Modiano (regard d'un personnage, regard du narrateur). Le lexique de la description est accru par des relevés faisant l'objet de classements. On demande à quelques élèves de préparer pour la séance suivante une intervention orale de quelques minutes présentant les deux ou trois grandes différences entre la rue où ils habitaient et celle où ils habitent en France. On observe des photographies de rues de différentes villes (Doisneau, Ronis, Klein, etc.). On distribue de courts extraits du texte de G. Perec, *Espèces d'Espaces*, à lire pour les séances suivantes.

En classe est menée, oralement, une lecture suivie que l'on prolonge par un questionnaire écrit auquel les élèves doivent répondre chez eux. Les réponses aux questions permettent de relever les éléments nécessaires à la construction d'une rue imaginaire (façades d'immeubles, boutiques, mobilier urbain, circulation de voitures et de piétons, panneaux de signalisation, affiches publicitaires, etc.).

Des séances de simulation globale mettent en commun, à l'intérieur d'une trame narrative, les éléments créés par chaque groupe. La rédaction, individuelle, en classe, de la rue imaginée par tous, permet l'évaluation sommative.

Annexe I – Liste de textes porteurs de références culturelles

Cette liste complète les informations données dans le programme : seul celui-ci a valeur de prescription. Pour certaines œuvres ici proposées, il est recommandé de les aborder en extraits : un astérisque les signale. Le choix des textes poétiques, pour les classes de 5^e et de 4^e, est laissé au professeur parmi les auteurs indiqués dans ce document, sans oublier les Fables de La Fontaine

Classe de 5^e

• Textes du Moyen Âge

Chrétien de Troyes : *Perceval ou le Conte du Graal* – *Yvain ou le Chevalier au lion* – *Erec et Enide*.

Beroul et Thomas : *Tristan et Iseut*.

• Textes de dérision critique (du Moyen Âge au XVI^e siècle)

*Le Roman de Renart**

Rabelais, F. : *Gargantua**- *Pantagruel**.

• Récits de voyage en liaison avec les grandes découvertes

Marco Polo : *Le Livre du devisement du monde* (*Le Livre des merveilles*)*

Lery, J. de : *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil**

Bougainville, L.A. de : *Voyage autour du monde**

• Théâtre (farce ou comédie, du Moyen Âge au XVII^e siècle)

La Farce de Maître Pathelin

La Farce du Cuvier

Molière : *Le Médecin malgré lui* –

Les Fourberies de Scapin

- *George Dandin*

On peut également citer, pour les transformations parodiques du roman de chevalerie :

Cervantès, M. : *Don Quichotte**

Classe de 4^e

• Théâtre (XVII^e siècle)

Molière : les œuvres mentionnées pour la classe de 5^e (si elles n'ont pas été étudiées), et *L'Avare*,

Le Bourgeois gentilhomme.

Corneille, P. : *Le Cid*

• Textes de critique sociale (XVIII^e siècle)

De Foë, D. : *Robinson Crusoé**.

Montesquieu, C. : *Lettres persanes**

Voltaire : *Micromégas** – *Jeannot et Colin*

Swift, J. : *Les Voyages de Gulliver**

• Romans et nouvelles (XIX^e siècle)

Balzac, H. de : *Eugénie Grandet* – *Les Chouans**

Flaubert, G. : « *La Légende de Saint-Julien l'Hospitalier* » – in *Trois Contes*

Mérimée, P. : *Mateo Falcone* – *Colomba* – *La Vénus d'Isle*

Sand, G. : *La Mare au diable* – *François le Champi*

Daudet, A. : « *L'Agonie de la Sémillante* » – in *Les Lettres de mon moulin*

Gautier, T. : *Le Capitaine Fracasse**

Dumas, A. : *Les Trois Mousquetaires** – *Le Comte de Monte-Cristo**

Maupassant, G. de : *Contes et nouvelles* (au choix)

Verne, J. : (un roman au choix)

Cros, Ch. : *Monologues*

Poe, E. : *Histoires extraordinaires**

Stevenson, R.L. : *L'Île au trésor* – *L'Étrange Cas du Docteur Jekyll et de Mister Hyde*

Pouchkine, A. : *La Fille du capitaine*

Tchekhov, A. : *Nouvelles*

Tolstoï, L. : *Enfance*

Annexe II – Liste d'œuvres de littérature pour la jeunesse

Genèse et objectifs de cette sélection

Cette liste indicative a été établie à partir d'une enquête lancée auprès des organismes pédagogiques spécialisés et des revues de littérature pour la jeunesse.

Des études ou présentations critiques de ces ouvrages peuvent être consultées dans les revues spécialisées émanant de l'Éducation nationale ou d'associations, notamment :

Argos (CRDP de Créteil) – Griffon – Inter-CDI – La revue des livres pour enfants – Lecture Jeune – Lire au collège (CRDP de Grenoble) – Livre Service Jeunesse – Livres en stock (CRDP de Caen) – Livres Jeunes Aujourd'hui.

À noter : la revue Lire au Collège propose, hors abonnement, d'une part un numéro spécial centré sur la présentation exhaustive de la liste 6^e (1997) ; d'autre part, un autre numéro centré sur la liste 5^e/4^e (1998), tous les titres étant assortis d'une photo de couverture et d'un résumé critique.

Poésie

Dubost, J.P. : *Les Quatre Chemins*
Gabriel, P. : *Chaque aube tient la parole*
Jouanard : G. : *Jours sans événement*
Manier, J.F. : *C'est moi*
Marie-Étienne : *Poésies des lointains* (anthologie)
Mathy, P. : *L'Atelier des saisons*
Milosz, C. : *Enfant d'Europe et autres poèmes* (traduit du polonais)
Monnereau, M. : *Poèmes en herbe*
Moreau, J.L. : *Poèmes de la souris verte*
Norge, G. : *Les Oignons et caetera – Le Vin profond*
Piquemal, M. : *Paroles de révolte – Paroles d'espoir* (anthologie)
Rochedy, A. : *Le Chant de l'oiseleur*
Roubaud, J. : *Les Animaux de tout le monde – Les Animaux de personne*
Rouquette, M. : *Les Psaumes de la nuit*
Stevenson, R.L. : *Jardin de poèmes pour enfants* (traduit de l'anglais)
Trenet, C. : *Le Jardin extraordinaire*

Parmi les poètes contemporains, on pourra sélectionner des textes de :

M. Alyn, M. Béalu, R.G. Cadou, J. Cayrol, A. Chedid, P. Jaccottet, J. Held, J. L'Anselme, J.H. Malineau, B. Noël, G. Rodari, J. Tardieu, F. Venaille.

Parmi les poètes classiques, on pourra sélectionner des textes de :

Hugo, La Fontaine, Marot, Rimbaud, Rutebeuf, Verlaine et Villon.

On n'oubliera pas les poètes mis en chansons :

Louis Aragon (J. Ferrat, L. Ferré...), Prévert (Y. Montand, S. Reggiani, C. Ribeiro, C. Vaucaire, C. Sauvage, Les Frères Jacques...), Rutebeuf (L. Ferré), Boris Vian (B. Vian, S. Reggiani...), François Villon (G. Brassens)

Contes et nouvelles

Afanassiev, A. : *Contes de la renarde* (traduit du russe)
Barton, T. : *Le Conteur de Marrakech* (traduit de l'anglais)
Bloch, M. (ill. Vautier, M.) : *365 contes pour tous les âges*

Calvino, I. : *Le Pari aux trois colères – Marcovaldo* (traduit de l'italien).
Camus, W. : *Légendes de la Vieille-Amérique*
Chamisso von, A. : *La Merveilleuse Histoire de Peter Schlemihl* (traduit de l'allemand)
Chedid, A. : *Les Manèges de la vie* (nouvelles)

Gripari, P. : *Les Contes de la Folie Méricourt – Contes d’ailleurs et de nulle part*
 Guyot, C. : *La Légende de la ville d’Ys*
 Hawthorne, N. : *Le Premier Livre des merveilles – Le Second Livre des merveilles* (traduit de l’américain)
 Hoffmann, E.T.A. : *L’Homme au sable* (traduit de l’allemand)
 Howker, J. : *L’Homme aux œufs* (nouvelles, traduit de l’anglais)
 Joubert, J. : *Histoires de la forêt profonde*
 Kipling, R. : *Histoires comme ça*
 Le Clézio, J.M.G. : *Mondo et autres histoires – Villa Aurore* (nouvelles)
 Le Craver, J.L. (ill. Saillard, R.) : *Le Fils de Soizic et autres contes celtiques*
 Mammeri, M. : *Contes berbères de Kabylie*

Maupassant, G. : *La Parure – Deux amis*
 Mérimée, P. : *Nouvelles*
 Moncomble, G. de : *Fabuleux Romain Gallo* (7 nouvelles)
 Poslaniec, C. : *Le Train perdu et autres histoires mystérieuses*
 Rivais, Y. : *Le Géant des mers et autres histoires*
 Sauerwein, L. : *Sur l’autre rive* (nouvelles)
 Singer, I.B. : *L’Auberge de la peur – Yentl et autres nouvelles* (traduit de l’américain ou du yiddish)
 Tchekhov, A. : *Histoires pour rire et sourire* (traduit du russe)
 Tournier, M. : *Les Rois mages – Les Contes du Méridien*
 Yalciner, M. : *Le Samovar* (traduit du turc)
 Zarcate, C. : *Marouf le cordonnier et autres contes*

Romans centrés sur la vie affective

Begag, A. : *Beni ou le paradis privé*
 Bun, M.N. : *Entre-deux*
 Cauvin, P. : *E = MC mon amour*
 Charyn, J. : *Une petite histoire de guerre* (traduit de l’américain)
 Chraïbi, D. : *La Civilisation ma mère*
 Cormier, R. : *Quand les cloches ne sonnent plus* (traduit de l’américain)
 David, F. : *Une petite flamme dans la nuit*
 Dayre, V. : *C’est la vie Lili*
 Desarthe, A. : *Je ne t’aime pas Paulus*
 Farre, M. : *Pourquoi pas Perle ?*
 Ferdjoukh, M. : *La Fille d’en face*
 Grenier, C. : *La Fille de 3^e B – Pierre et Jeanne*
 Hicyilmaz, G. : *Ankara ce printemps-là* (traduit du turc et de l’anglais)
 Honoré, C. : *Tout contre Léo*
 Howker, J. : *Le Blaireau sur la péniche* (traduit de l’anglais)
 Kis, D. : *Chagrins précoces* (traduit du serbo-croate)
 Mac Lachlan, P. : *Les Photos – Minna joue du violoncelle* (traduit de l’américain)

Magorian, M. : *Bonne nuit, M. Tom* (traduit de l’anglais)
 Mauffret, Y. : *Pépé la boulange*
 Morgenstern, S. : *Lettres d’amour de 0 à 10*
 North, S. : *Rascal* (traduit de l’américain)
 Oppel, J.H. : *Nuit rouge*
 Pagnol, M. : *La Gloire de mon père – Le Château de ma mère – Le Temps des secrets*
 Pohl, P. : *Jan, mon ami* (traduit du suédois)
 Renard, J. : *Poil de Carotte*
 Sachs, M. : *Les Retrouvailles* (traduit de l’américain)
 Smadja, B. : *Billie*
 Schneegans, N. : *Coup de foudre*
 Seidler, T. : *Grand bal sous les pins* (traduit de l’anglais)
 Troyat, H. : *Viou, Aliocha*
 Tupet, J.J. : *La Nuit de la louve*
 Vasconcelos, J.M. : *Mon bel oranger – Allons réveiller le soleil* (traduit du brésilien)
 Verlomme, H. : *L’Homme des vagues*

Romans de société

- Barbeau, P. : *L'Année rase-bitume*
Beaude, P.M. : *Issa, enfant des sables*
Blanc, J.N. : *Jeu sans ballon*
Carter, F. : *Petit arbre* (traduit de l'américain)
Dayre, V. : *Miranda s'en va*
Delval, J. : *Salut bahut – Un barrage dans la vallée*
Desarthe, A. : *Tout ce qu'on ne dit pas*
Farre, M. : *Ne jouez pas sur mon piano !*
Fine, A. : *Bébés de farine* (traduit de l'anglais)
Garfield, L. : *La Rose de décembre* (traduit de l'anglais)
Girin, M. : *La Marée noire de Santa Maria*
Golding, W. : *Sa Majesté des mouches*
Gordon, S. : *Rebecca – En attendant la pluie* (traduit de l'anglais)
Gudule : *La Vie à reculons – L'Envers du décor*
- Joubert, J. : *Le Pays hors du monde – Les Enfants de Noé*
Lipsyte, R. : *La Dernière épreuve* (traduit de l'américain)
Merrick, H. : *Museau, les parents ! – On s'occupe de tout*
Mingarelli, H. : *Le Bruit du vent*
Moka : *Un phare dans le ciel*
Needle, J. : *Mon ami Chafiq – Le Voleur* (traduit de l'anglais)
Paulsen, G. : *Cours Tête-de-Cuivre* (traduit de l'anglais)
Pesquine, B. : *Chantages*
Rey, F. : *Pleins feux sur Raphaël*
Smadja, B. : *La Tarte aux escargots*
Thomas, J.C. : *La Marque du feu*
Westall, R. : *La Double vie de Figgis* (traduit de l'anglais)

Romans d'aventure

- Barrault, J.M. : *Mer Misère*
Bosse, M. : *Le Rêve de la forêt profonde* (traduit de l'anglais).
Bulla, C.R. : *L'Oiseau blanc* (traduit de l'anglais)
Burgess, M. : *Le Cri du loup* (traduit de l'anglais)
Coue, J. : *Le Dernier Rezzou – L'Infini des sables*
Delval, J. : *Le Train d'El Kantara*
Failler, J. : *L'Ombre du vétéran*
Feron Romano, J. : *Échec au Gouverneur*
Garrel, N. : *Dans les forêts de la nuit – Les Princes de l'exil*
Gautier, T. : *Le Capitaine Fracasse*
Hekmat, A. : *Pour l'amour d'un cheval* (traduit de l'allemand)
Hemingway, E. : *Le Vieil homme et la mer*
Honaker, M. : *Le Chevalier de Terre noire* (trois volumes)
Jerome K. Jerome : *Trois Hommes dans un bateau*
Lawrence, R.D. : *Cœur de loup* (traduit de l'américain)
Le Clézio, J.M.G. : *Pawana*
- Lecourier, C. : *Le Chemin de Rungis*
London, J. : *L'Appel de la forêt – Croc-Blanc – L'Aventureuse – Belliou-la-Fumée* (traduit de l'anglais)
Mac Orlan, P. : *Les Clients du bon chien jaune*
Massepain, A. : *L'Île aux fossiles vivants*
Mayffret, Y. : *Pilotin du cap Horn*
Morpugo, M. : *Le Roi de la forêt des brumes* (traduit de l'anglais)
Ollivier, J. : *Le Cri du Kookabura*
Pelot, P. : *Sierra brûlante*
Salzman, M. : *Pas de vacances pour Immense Savoir* (traduit de l'américain)
Stevenson, R.L. : *L'Île au trésor – Les Aventures de David Balfour* (traduit de l'anglais)
Sutcliff, R. : *La Pourpre du guerrier* (traduit de l'américain)
Thies P. : *Danger sur les gratte-ciel*
Tournier, M. : *Vendredi ou la vie sauvage*
Vernes J. : *Michel Strogoff*

Romans historiques

Bouchet du, P. : *Le Journal d'Adèle*
Brisou Pellen, E. : *La Bague aux trois hermines*
Caban, G. : *La Lettre allemande*
Carminati, M. : *Le Nombriil du monde*
Clapp, P. : *Constance* (traduit de l'américain)
Dejean, J.L. : *Les Chevaux du roi*
Dumas, A. : *Les Trois Mousquetaires*
Farrachi, A. : *Le Coup de Jarnac*
Finckh, R. : *Nous construirons une ère nouvelle* (traduit de l'allemand)
Fon Eisen, A. : *Le Prince d'Omeyya*
Gutman, C. : *La Maison vide – Hôtel du retour – Rue de Paris*
Hubert-Richou, G. : *Au siège de La Rochelle*
Hugo, V. : *Les Misérables* (version abrégée)
Joffo, J. : *Un sac de billes*
Koehn, I. : *Mon enfance en Allemagne nazie* (traduit de l'allemand)
Koller, J.F. : *Moi, Daniel, cireur de chaussures* (traduit de l'américain)

Kordon, K. : *Les journées de Franck n'en finissent pas* (traduit de l'allemand)
Kupferman, S. et F. : *La Nuit des dragons*
Mirande, J. : *Sans nom ni blason*
Nogues, J.C. : *Le Faucon déniché*
Nozière, J.P. : *Un été algérien*
Orlev, U. : *Une île, rue des Oiseaux* (traduit de l'hébreu)
Richter, H.P. : *Mon ami Frédéric*
Rosen, B. : *La Guerre dans les collines* (traduit de l'anglais)
Salzman, M. : *Le Fer et la soie* (traduit de l'américain)
Siegal, A. : *Sur la tête de la chèvre*
Solet, B. : *Les Révoltés du Saint-Domingue*
Sutcliff, R. : *Le Loup des frontières* (traduit de l'anglais)
Westall, R. : *Le Vagabond de la côte* (traduit de l'anglais)
Weulersse, O. : *Le Chevalier au bouclier vert*
Zei, A. : *Le Tigre dans la vitrine* (traduit du grec)
Zitelman, A. : *Hypatia* (traduit de l'allemand)

Romans épistolaires

Caban, G. : *Je t'écris, j'écris*
Cleary, B. : *Signé, Lou* (traduit de l'américain)
Donner, C. : *Les Lettres de mon petit frère*
Feron Romano, J. et Forlani, S. : *Lettres d'un écrivain à une adolescente*
Feron Romano J. et Gourdain, G. : *Lettres d'une adolescente à un écrivain*
Fink, G. et Sha'ban, M.A. : *Si tu veux être mon amie* (traduit de l'arabe et de l'hébreu)

Hatano I. et I. : *L'Enfant d'Hiroshima* (traduit du japonais)
Uhlman, F. : *La Lettre de Conrad* (traduit de l'anglais)
Webster, J. : *Papa longues-jambes* (traduit de l'anglais)
Welsh, R. : *Lettres à Félix* (traduit de l'allemand)

Romans fantastiques et science-fiction

Asimov, I. : *Les Robots* (traduit de l'américain).
Blanc, J.N. : *Langue de chat*
Bradbury, R. : *Chroniques martiennes – Fahrenheit 451 – Un remède à la mélancolie* (traduit de l'anglais)
Cenac, C. : *Les Robestiques – Comment va ta puce ?*
Chateaufort, G.O. : *Le Combat d'Odir*
Conan Doyle : *Le Monde perdu* (traduit de l'anglais)

Cristopher, J. : *Les Montagnes blanches – La Cité d'or et de plomb – Le Puits du feu* (Trilogie des Tripodes, traduit de l'anglais)
Droz I. : *Le Photographe*
Elboz, S. : *Le Manoir aux rats* (traduit de l'anglais)
Ende, M. : *Momo – L'Histoire sans fin* (traduit de l'allemand)
Garfield, L. : *Le Fantôme de l'apothicaire – À l'enseigne du diable* (traduit de l'anglais)

Grenier, C. : *Le Cœur en abîme*
 Grousset, A. et Martingol, D. : *L'Enfant-Mémoire*
 Gudule : *La Bibliothécaire – L'École qui n'existait pas*
 Horowitz, A. : *Mortel chassé-croisé* (traduit de l'anglais)
 Kemal, Y. : *Le Roi des éléphants* (traduit du turc)
 Keyes, D. : *Des fleurs pour Algernon* (traduit de l'américain)
 Korczak, J. : *Le Roi Mathias 1^{er}* ((traduit du polonais)
 Lowry, L. : *Le Passeur* (traduit de l'américain)
 Martinigol, D. : *L'Or bleu*
 Moka : *L'Enfant des ombres*
 Moncomble, G. : *Les Enfants de Méga* (deux volumes)
 Pelot, P. : *L'Expédition perdue – Le Pays des rivières sans nom*

Pike, C. : *Souvenez-vous de moi* (traduit de l'anglais)
 Sautereau, F. : *L'Héritier de la Nuit – La Montre infernale*
 Selden, G. : *L'Esclave du tapis* (traduit de l'anglais)
 Stannard, R. : *Le Monde des 1 001 mystères* (traduit de l'anglais)
 Stine, R.L. : *La Nuit des pantins* (traduit de l'américain)
 Tolkien, J.R.R. : *Le Seigneur des anneaux* (traduit de l'anglais)
 Verne, J. : *Voyage au centre de la terre*
 Wells, H.G. : *L'Île du docteur Moreau* (traduit de l'anglais)
 Wintrebert, J. : *Kidnapping en télétrans – Les Ouraniens de Brume*
 Wül, S. : *Oms en série – Niourk – L'Orphelin de Perdide*

Romans policiers

Alessandrini, J. : *Le Détective de minuit – Le Labyrinthe des cauchemars*
 Amelin, M. : *Train d'enfer*
 Arrou-Vignod, J.P. : *Agence Pertinax*
 Ashley, B. : *Pièce à conviction* (traduit de l'anglais)
 Bennet, J. : *L'impasse du crime* (traduit de l'américain)
 Bunting, E. : *Qui se cache à Alcatraz ?* (traduit de l'anglais)
 Charles, F. : *L'assassin est un fantôme*
 Daniels, S. : *Un tueur à la fenêtre*
 Dayre, V. : *Le Pas des fantômes*
 Fleishman, S. : *Jim l'affreux* (traduit de l'américain)
 Grimaud, M. : *L'assassin crève l'écran*
 Grisolia, M. : *Menace dans la nuit*
 Horowitz, A. : *Devine qui vient tuer – La Nuit du Scorpion* (traduit de l'anglais)
 Hubert-Richou, G. : *Accident mortel*
 Hugues, Y. : *Fausse note*
 Jonquet, T. : *Lapoigne et l'Ogre du métro*

Kellett, R. : *Le Téléphérique de la peur* (traduit de l'anglais)
 Korb, L. et Lefevre, L. : *L'étrange affaire Plumet*
 Larroc, A. : *Un couteau dans la nuit*
 Martin, A. et Ribera, J. : *Tous les détectives s'appellent Flanagan* (traduit de l'espagnol)
 Ménard, J.F. : *Un costume pour l'enfer*
 Missonnier, C. : *Pièges et sortilèges*
 Murail, M.A. : *L'assassin est au collège*
 Myers, W.D. : *Harlem blues* (traduit de l'américain)
 Pavloff, F. : *Pinguino*
 Pelot, P. : *Le Père Noël s'appelle Basile*
 Perol, H. : *L'Ombre de la pieuvre*
 Picouly, D. : *Cauchemar pirate*
 Senecal, D. : *Le Mystère des mots croisés*
 Thies P. : *Signé vendredi 13*
 Trillard, M. : *Les Petits Poucets*
 Les classiques du genre sont également à conseiller : Agatha Christie, Arthur Conan Doyle, Alfred Hitchcock, Maurice Leblanc, Gaston Leroux, Pierre Very.

Albums

Astafiev, V. et Ustinov, N. : *Le petit pêcheur de la Taïga* (traduit du russe)
Bantok, N. : *Sabine et Griffon, une correspondance extraordinaire* (3 volumes, traduit de l'américain)
Briggs, R. : *L'Homme* (traduit de l'anglais)
Browne, A. : *King Kong* (traduit de l'anglais)
Douzou, O. et Mollet, C. : *Navratil*
Dumas, P. : *Victor Hugo s'est égaré*
Fromental, J.L. et Yman, M. : *Le Poulet de Broadway*
Gisbert, J.M. : *Le Gardien de l'oubli* (traduit de l'espagnol)
Grutman, J.H. et Matthaëi, G. : *Thomas Aigle Bleu* (traduit de l'américain)
Hoestlandt, J. et Kang, J. : *La Grande Peur sous les étoiles*

Le Clézio, J.M.G. et Lemoine, G. : *Peuple du ciel*
Levine, A.A. : *L'enfant qui dessinait les chats*
Martinez, M.G. : *Aux sources orientales de La Fontaine* (bilingue arabe/français).
Müller, J. : *L'Homme de la fosse aux ours*
Place, F. : *Du pays des Amazones aux îles Indigo : Atlas des géographes d'Orbaé*
Rouxel, J. : *Les Shadoks*
Say, A. : *J'ai rêvé d'une rivière*
Solotareff, G. : *Le Diable des rochers*
Thompson, C. : *Le Livre disparu*
Van Allsburg, C. : *Les Mystères de Harris Burdick – L'épave du Zéphir* (traduit de l'anglais)
Yakawa, S. : *La Femme oiseau*

Bandes dessinées

Cauvin, R. et Lambil : Série *Les Tuniques bleues*
Par exemple : *Le Blanc-bec – Black Face – Quantrill*
Charlier, J.M. et Giraud, J. : Série *Blueberry*
Par exemple : *La Mine de l'Allemand perdu – Le Spectre aux balles d'or – Chihuahua Pearl*
Christin, P. et Mézière, J.C. : Série *Valérian*
Par exemple : *Les Oiseaux du maître – L'Ambassadeur des ombres – Les Armes vivantes*
De Moor, B. : Série *Cori le Moussaillon*
Par exemple : *Cap sur l'or*
Derib : Série *Buddy Longway*
Par exemple : *Chinook – Seul – Le Démon blanc*
Desberg et Desorgher : Série *Jimmy Tousseul*
Par exemple : *Le Serpent d'ébène – Le Royaume du léopard*
Dodier, A. : Série *Jérôme K Jérôme Bloche*
Par exemple : *Un oiseau pour le chat – Le Cœur à droite*
Hergé : Série *Tintin*
Jacobs, E.P. : Série *Blake et Mortimer*
Jije : *Tout Jijé*
Par exemple : volume 10 (1963-1964)
Le Gall, F. : Série *Théodore Poussin*
Par exemple : *La Maison dans l'île*
Leloup, R. : Série *Yoko Tsuno*
Par exemple : *Les Trois Soleils de Vinéa*
Martin, J. et Chaillet, G. : Série *Lefranc*

Par exemple : *L'Oasis – L'Arme absolue*
Parcelier, L. : Série *La Malédiction des sept boules vertes*
Par exemple : *Le Voyageur imprudent – Le Magicien*
Rosy et Franquin, A. : Série *Spirou et Fantasio*
Par exemple : *La Corne de rhinocéros – Le Dictateur et le champignon*
Samivel : *Bonshommes de neige*
Tardi, J. : Série *Adèle Blanc-sec*
Par exemple : *Adèle et la bête*
Tillieux, M. : Série *Gil Jourdan*
Par exemple : *Les Cargos du crépuscule – Les Moines rouges*
Tillieux, M. et Walthery : Série *Natacha*
Par exemple : *Un trône pour Natacha – Le Treizième Apôtre*
Van Hamme, J. et Rosinsky : Série *Thorgal*
Par exemple : *La Magicienne trahie – Alinoë*
Wasterlain, M. : Série *Docteur Poche*
Par exemple : *La Forêt magique*
Série *Jeannette Pointu*
Watterson, B. : Série *Calvin et Hobbes*
Weyland, M. : Série *Aria*
Par exemple : *Le Voleur de lumière*

Annexe III – Glossaire

Les termes marqués d'un * sont réservés aux enseignants ; il n'est pas nécessaire de les enseigner aux élèves.

I – Contenus généraux : lecture, écriture, oral

***Acte de parole.** Action qu'accomplit la parole par son insertion dans le discours et son fonctionnement pragmatique. Dire c'est faire : ceci implique des stratégies énonciatives. Exemples : assertion, promesse, explication, demande... [en termes plus techniques, cf. illocutoire].

***Applications.** Mises en pratique de tous ordres, qui visent à construire les compétences, à amener l'élève à assimiler des savoirs et des savoir-faire.

***Capacités.** Ensemble organique de compétences.

***Compétences.** Séries de savoir-faire acquis en situation d'apprentissage et permettant de former des capacités.

***Français langue seconde.** Langue enseignée à des apprenants de langue étrangère (ou allophones) plongés dans la communauté linguistique française, en prenant en compte les spécificités de cet enseignement en contexte scolaire. À la différence du français langue étrangère, exclusivement centré sur l'acquisition linguistique, la langue française est ici à la fois objet d'étude et outil d'apprentissage des autres objets d'étude.

***Lecture analytique.** On appelle lecture analytique une lecture qui se fonde sur une analyse, construite avec méthode, d'un extrait ou d'une œuvre courte. Elle amène l'élève à formuler des hypothèses que l'étude du texte permet d'infirmier ou de confirmer, dans un processus de construction du sens. On peut employer également, dans un sens équivalent, *lecture détaillée ou méthodique*.

***Lecture cursive.** On appelle lecture cursive la forme usuelle de la lecture. Elle se fait selon les be-

soins, la fantaisie, le gré de chacun, sans ordre ni rythme imposés, sans interruption autre que l'humeur, la disponibilité ou l'intérêt du lecteur.

Le but de tout travail sur la lecture étant de rendre l'élève lecteur, la lecture cursive est ce que les apprentissages scolaires visent à nourrir et enrichir. Tout élève qui entre au collège est déjà, si peu que ce soit, lecteur. Il est donc essentiel de prendre en compte ses compétences de lecture cursive au lieu de les ignorer ou de les refouler.

***Lecture documentaire.** On appelle lecture documentaire toute lecture visant la recherche d'informations et de renseignements. Pour être efficace, elle doit savoir sélectionner les documents en fonction d'un but, et y chercher des informations précises.

***Projet pédagogique.** Mise en œuvre du programme sur une année, dans et pour une classe déterminée.

***Séquence.** Ensemble de séances successives et continues visant un objectif commun.

Situation de communication. Situation dans laquelle sont échangés des messages.

Situation d'énonciation. Ensemble de facteurs (moment, nombre et personnalité des locuteurs, buts poursuivis, etc.) qui déterminent la production d'un discours.

***Usage.** Ensemble des habitudes discursives façonnées par les communautés linguistiques et culturelles. Les schémas (narratifs, descriptifs, etc.), les motifs, les topoï et les formes diverses de la stéréotypie sont des produits de l'usage.

Apposition. Cette fonction exprime la relation entre le mot (ou groupe de mots) apposé et le mot auquel il est mis en apposition, relation identique pour le sens, à celle qui lie l'attribut et le terme auquel il renvoie, mais différente du point de vue syntaxique, car elle n'est pas établie par le verbe.

Argumentation. Production de discours visant à convaincre, persuader. Résultat de cette production.

Attribut du sujet. Mot (ou groupe de mots) qui désigne syntaxiquement une qualité attribuée au sujet par l'intermédiaire d'un verbe, appelé attributif.

Auteur. Celui qui produit texte ou image. L'auteur est du domaine de la réalité sociale, par opposition au narrateur dans un récit, qui est construit par le texte.

Champ lexical. Ensemble de mots ou expressions se rapportant à un même thème ou à un même univers d'expérience.

Complément circonstanciel. Complément de phrase, que l'on peut supprimer ou déplacer.

Complément d'agent. Complément du passif, introduit par les prépositions *par* ou *de*.

Complément d'objet premier et complément d'objet second. Complément essentiel du verbe, le complément d'objet désigne sémantiquement la personne ou la chose auxquelles s'applique le procès indiqué par ce verbe. Dans le cas où certains verbes admettent dans la même construction deux compléments d'objet (direct et indirect ou deux indirects), on distingue pour le sens le complément d'objet premier et le complément d'objet second.

Complément de détermination. Mot ou groupe de mots qui détermine le sens d'un autre mot ou groupe de mots, en général pronominal ou adjectival, en spécifiant la destination, l'usage, le point de vue, la relation, la possession, etc.

Complément essentiel. Complément du verbe, qui fait partie du groupe verbal, que l'on ne peut ni supprimer ni déplacer, le point de vue, la relation, la possession, etc.

Explication. Production de discours visant à analyser et faire comprendre un processus. Résultat de cette production.

Formes de discours. Suivant les finalités de l'énonciation, les discours adoptent des dominantes différentes : c'est en ce sens qu'on parle ici de discours narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, pour les formes les plus évidentes.

– Le discours narratif rapporte un ou des événements et les situe dans le temps.

– Le discours descriptif vise à nommer, caractériser, qualifier.

– Le discours explicatif cherche à faire comprendre.

– Le discours argumentatif valorise un ou plusieurs points de vue, une ou plusieurs thèses.

On peut trouver diverses formes de discours dans un même texte.

Formes de phrases. Une phrase est obligatoirement soit à la forme affirmative, soit à la forme négative.

On dit qu'une phrase est à la forme négative quand la négation simple ou composée qui s'y trouve porte sur l'ensemble de l'énoncé.

L'affirmation est repérable du point de vue formel au fait qu'il n'y a pas de marque négative dans l'énoncé.

Une phrase est à la forme emphatique quand un mot ou un groupe de mots est mis en relief par sa place inhabituelle (détachement ou anticipation) ou par une tournure grammaticale qui l'encadre ou le présente.

***Formes de progression dans le texte.** On distingue trois sortes de progressions, suivant lesquelles s'enchaînent les informations dans le texte. On les appelle progressions thématiques :

– la progression à thème constant : le thème reste le même, mais une série de propos apporte des informations différentes ;

– la progression linéaire : le propos du premier énoncé devient le thème du deuxième, le propos du deuxième énoncé devient le thème du troisième, et ainsi de suite ;

– la progression à thème éclaté : les différents thèmes se rattachent à un même thème qui les englobe tous, exprimé ou non : l'hyperthème.

Genre. Grande catégorie de texte, définie par des propriétés formelles et sémantiques.

Les genres ne sont pas exclusivement littéraires : le récit se trouve dans un article de journal ou dans une histoire drôle aussi bien que dans le roman ; la lettre, ou genre épistolaire, peut être celle du roman par lettres mais aussi bien celle de la correspondance privée ou d'affaires ; la poésie comme attention particulière portée au signifiant peut être dans la forme versifiée, mais aussi en prose, dans des chansons, des récits d'enfants, aussi bien que dans des recueils de poèmes... Une approche cohérente des genres veille donc à faire comparer leurs mani-

festations dans le quotidien et leurs réalisations littéraires, dans une perspective de poétique générale.

Groupe. Ensemble constitué autour d'une base (ou noyau, ou tête) suivie ou précédée de déterminants.

Groupe nominal. Groupe de mots organisés syntaxiquement autour d'un nom. Le groupe nominal minimum est constitué par le déterminant et le nom commun.

Histoire. Contenu du récit. Les principaux éléments qui font l'histoire sont le temps, le lieu, les personnages, les événements.

***Hyperonyme.** Mot qui en inclut sémantiquement un autre, qui est l'hyponyme du premier. La relation d'hyperonymie va du plus général au plus spécifique.

Message. Objet et contenu de l'acte de communication.

Narrateur. Celui qui raconte. Le narrateur appartient au texte, par opposition à l'auteur.

Narration. Production de discours rapportant des événements. Résultat de cette production.

Niveaux de langage. On admet en général trois niveaux de langage : le niveau soutenu, le niveau courant ou neutre, le niveau familier. Ces différents niveaux de langage, qui renvoient à une situation de communication, sont donc tous trois acceptables, pourvu qu'ils soient en accord avec la situation donnée. On emploie aussi l'expression « registres de langue ».

Personnage. Personne fictive représentée dans une œuvre, à ne pas confondre avec la personne réelle.

Phrase. Structure grammaticale de l'énoncé minimal (il n'est pas de plus court énoncé que la phrase). Elle est ponctuée à l'oral par une forte pause de la voix. À l'écrit, elle est délimitée, dans les conventions actuelles de la ponctuation, au début par une majuscule et à la fin par un point.

Phrase non verbale. Phrase ne comportant pas de verbe. Cette appellation inclut la phrase nominale, mais aussi les phrases constituées d'autres mots que le verbe et le nom.

Phrase verbale. Phrase comportant un ou plusieurs verbes.

Phrase complexe. Phrase comportant plusieurs propositions, jointes par parataxe (juxtaposition ou coordination) ou hypotaxe (subordination).

Phrase simple. Phrase ne comportant qu'une proposition. On ne peut pas distinguer la phrase simple de la proposition indépendante.

Point de vue.

– Dans le discours descriptif, angle de vue : situation particulière d'où regarde celui qui décrit.

– Dans le discours narratif, angle selon lequel on raconte. L'expression est alors synonyme de *focali-*

sation. Dans la focalisation externe, le regard du narrateur est objectif et s'en tient aux apparences, il en dit moins que ne sait le personnage ; dans la focalisation interne, le narrateur ne dit que ce que sait le personnage ; dans la focalisation zéro, le narrateur en sait et en dit plus que ce que savent les personnages.

– Dans le discours argumentatif, *point de vue* signifie *opinion, thèse que l'on défend*.

Propos. L'information nouvelle par rapport à l'information de départ. Ce qu'on dit du thème.

Proposition. Groupe de mots qui constitue une unité de base de la phrase.

Proposition subordonnée conjonctive circonstancielle. Proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination, ayant une fonction de complément circonstanciel de temps (subordonnée temporelle), de cause (subordonnée causale), de conséquence (subordonnée consécutive), de but (subordonnée finale), d'hypothèse ou de condition (subordonnée hypothétique ou conditionnelle), de concession ou d'opposition (subordonnée concessive), ou de comparaison (subordonnée comparative).

Proposition subordonnée conjonctive complétive. Proposition subordonnée introduite par la conjonction de subordination *que*. Elle se caractérise par ses fonctions de complément d'objet, complément de détermination, sujet ou attribut du sujet.

Récepteur. Celui qui reçoit et interprète un message. On le distingue du destinataire : on peut être récepteur d'un message qui ne vous était pas destiné.

Récit. Énoncé dans lequel les différentes formes de discours sont mises en œuvre pour rapporter une histoire.

Benveniste parle de récit au sens d'énoncé indépendant de la situation d'énonciation, donc dans un sens plus restrictif. Pour éviter les confusions, on gardera le sens général.

Récit complexe. Récit où les différentes formes de discours s'entrecroisent, où la structure narrative classique est bouleversée, et qui peut être le produit de plusieurs narrations qui se juxtaposent ou se hiérarchisent.

***Reprises.** Désigne les divers moyens (anaphoriques, lexicaux) par lesquels le texte assure sa cohérence de phrase en phrase.

Structure narrative. La structure narrative élémentaire est la transformation d'une situation initiale (indiquée par un énoncé d'état) par une action (indiquée par un énoncé de « faire ») qui aboutit à une

situation finale (indiquée par un nouvel énoncé d'état).

Substitut du nom. Pronom ou groupe nominal remplaçant un nom ou un groupe nominal identifiable dans l'énoncé sous une autre forme.

La chaîne substitutive est formée par l'ensemble des substituts qui renvoient dans un énoncé à un même élément premier.

Sujet. Mot (ou groupe de mots) qui, sur le plan syntaxique, commande l'accord du verbe.

Texte. Forme concrète sous laquelle se présente un discours, ou un segment d'un discours.

Tout texte, littéraire ou non, a un auteur et une structure. On le distinguera d'*œuvre*, qui s'emploie pour les textes perçus comme littéraires, et qui donc implique un jugement de valeur. On le distinguera aussi de *genre*, qui désigne des grandes catégories de textes, même si le mot s'emploie parfois en ce sens.

Un texte mêle diverses formes de discours ; il peut arriver qu'aucune n'y apparaisse comme dominante.

Thème. Ce dont on parle. L'information de départ dans un énoncé.

Types de phrases. On classe les phrases selon les différents actes de parole qu'elles permettent d'accomplir. On distingue ainsi le type déclaratif (l'assertion), le type impératif ou injonctif (l'ordre), le type interrogatif (l'interrogation), le type exclamatif (l'exclamation).

Valeur des temps. Les temps (formes verbales) présentent le procès de façons différentes, suivant l'aspect et suivant la relation qui existe ou non, dans l'énoncé, avec la situation d'énonciation. Ce sont ces présentations que l'on appelle valeurs.

Le passé simple ne s'emploie que dans l'énoncé indépendant de la situation d'énonciation (dans le récit selon Benveniste) ; le passé composé, pour son emploi classique, dans l'énoncé en prise avec celle-ci (dans le discours, selon Benveniste). Ces deux temps ont donc des valeurs différentes du point de vue de l'énonciation. Leurs valeurs aspectuelles sont également différentes dans l'emploi classique, le passé composé impliquant une répercussion du procès sur le moment de l'énoncé. Dans l'usage contemporain, le passé composé a souvent aussi la même valeur que le passé simple : tous deux présentent le procès comme borné dans le temps et sous un éclairage de premier plan.