



Tous les adolescents poursuivant aujourd'hui leur scolarité jusqu'à la fin du collège, la **formation du citoyen** s'impose comme une finalité majeure. Pour l'enseignement du français, cette finalité se traduit par un objectif central : **la maîtrise des discours**. C'est l'enjeu, neuf et crucial, des nouveaux programmes.

Si les objectifs des programmes précédents – savoir s'exprimer, acquérir une culture, accéder à la méthode et à l'autonomie – gardent bien entendu toute leur pertinence, ils sont désormais régis par l'apprentissage des formes de discours. Cet apprentissage donne aux acquisitions leur orientation générale et les situe dans leur contexte : la vie sociale est tissée de discours, la culture est par eux transmise, la langue se présente à tous, toujours, dans la réalité des pratiques discursives. Ce sont donc ces pratiques – parler, écrire, lire – qui structurent l'ensemble du programme.

Le programme invite le professeur à entrer davantage dans la perspective de l'élève, et à prendre en considération la réalité de ses pratiques langagières. Ainsi, parmi les innovations importantes, **l'oral**, qui est la forme première et la plus fréquente de l'activité discursive, voit sa place accrue. Il doit être compris comme un apprentissage de l'écoute aussi bien que de la prise de parole. De même **l'écrit**, au-delà des exercices de contrôle qui le mettent en œuvre, doit devenir un instrument naturel d'expression et de communication : l'accent est mis sur les productions personnelles des élèves à travers la plus grande variété possible de textes. **La lecture** est, quant à elle, envisagée dans la diversité de ses formes concrètes, depuis la lecture-évasion jusqu'à la lecture analytique. Il s'agit pour le professeur d'en reconnaître, d'en respecter et d'en enrichir les usages. Si apprendre à lire avec méthode est une démarche indispensable, elle ne doit pas être la seule : il est essentiel aussi de stimuler la lecture usuelle, "cursive".

La lecture littéraire occupe une place importante dans une pédagogie du sens. Les élèves devront avoir un contact personnel, même modeste, avec la réalité des œuvres intégrales ; leur approche du fait littéraire ne sera donc pas limitée à la lecture de fragments isolés de leur contexte. Pour rendre les élèves sensibles aux singularités émotionnelles et esthétiques des textes sans leur donner l'impression pour autant que la littérature est étrangère aux autres pratiques langagières, le professeur proposera de mettre en regard les formes d'écriture littéraires avec celles d'autres textes : textes documentaires, sociaux, fonctionnels. L'étude des œuvres, qui est une nouveauté pour les élèves entrant en 6e, exige donc qu'on étende le champ de la lecture, et qu'on ne sépare pas celle-ci des activités orales et écrites.

La **langue** se présente, positivement, comme grille de lecture du monde et outil de la pensée et non, négativement, comme ensemble de contraintes arbitraires. L'exercice de la parole étant toujours une activité de construction du sens, l'importance du **lexique**, de sa précision et de son enrichissement, doit être soulignée. La maîtrise des discours exige que la **grammaire** soit envisagée dans la perspective d'une grammaire discursive, étudiée à travers ses réalisations textuelles et selon l'énonciation ; l'étude de la phrase doit être également régie par cette perspective. Recommandation importante : pour les travaux sur la langue, on s'appuie le plus possible sur les productions des élèves.

La progression se fonde sur deux principes : celui des dominantes discursives et celui de la chronologie culturelle.

1. Dominantes discursives. Toutes les formes de discours sont simultanément présentes dans la réalité ; néanmoins pour éviter les confusions et les redites d'un niveau à l'autre, l'accent est mis, selon les années, sur des dominantes différentes : en 6e, on étudie la narration et on repère l'argumentation ; au cours du cycle central, on s'attache davantage à l'étude de la description et du dialogue et on engage un travail sur l'argumentation qui constituera un axe important de la classe de 3e. Dans ce cadre général, la progression annuelle est laissée à l'initiative du professeur.

En relation avec les dominantes discursives, la question des genres est abordée à travers les textes étudiés pour lesquels est suggéré un ordre progressif.

2. Chronologie culturelle. Acquérir une culture et former sa personnalité, c'est savoir se situer dans le temps et connaître les principaux modèles qui irriguent la culture dans laquelle on vit. En 6e, on initie les élèves aux textes de l'Antiquité gréco-latine et judéo-chrétienne ; en 5e, aux textes du Moyen Âge et de la Renaissance, etc.

Dernière innovation importante : les **liens entre les disciplines**. La lutte contre les effets d'émiettement des savoirs est essentielle pour la structuration intellectuelle et la formation de la personnalité. Ces liens interdisciplinaires sont indiqués explicitement chaque fois qu'ils sont manifestes et indispensables. Les mises en œuvre relèvent de la collaboration du professeur de français avec les autres membres des équipes pédagogiques.

Les perspectives nouvelles de ce programme, par leurs orientations méthodologiques et leurs contenus, manifestent le souci d'ajuster l'enseignement du français aux réalités sociales d'aujourd'hui, de maintenir ses exigences linguistiques, intellectuelles et culturelles, et de lui donner une force éducative accrue.

LE FRANÇAIS AU COLLÈGE

I - Objectifs et contenus

A. La maîtrise des discours

Le programme fixe comme objectif de fin de 3e la maîtrise des principales formes du discours. On entend par **discours** toutes les mises en pratique du langage à l'oral et à l'écrit (voir *Glossaire*). La conception générale du programme se fonde donc sur l'énonciation, définie comme l'actualisation de la langue dans des situations concrètes d'utilisation. Dans la réalité des pratiques, les diverses formes de discours sont, bien entendu, mêlées. Pour rendre leur approche accessible aux élèves de collège, il faut donc, d'une part, distinguer les formes essentielles et, d'autre part, établir une progression.

Trois critères permettent d'identifier les formes les plus importantes :

- celui des **effets** visés et produits : convaincre, informer, émouvoir, persuader, etc. ;
- celui des **fonctions** : raconter, décrire, expliquer, justifier, argumenter, etc. ;
- celui des **fréquences** d'emploi.

Le programme est fondé sur les fonctions du discours et leurs fréquences d'emploi. Il écarte le critère des effets, plus difficile à analyser, parce qu'il fait appel à des éléments du contexte social (par exemple ce qui peut convaincre les uns ne convaincra pas les autres). C'est ainsi que deux fonctions majeures, raconter et argumenter, ont été retenues. Chacune inclut elle-même des aspects complexes, qui sont soulignés par l'emploi des expressions *pôle narratif* et *pôle argumentatif*.

Pour construire une progression efficace, tout en tenant compte de préoccupations d'ordre scientifique, le programme propose de procéder selon des dominantes. Il s'agira donc de développer d'abord l'analyse des phénomènes liés à la dominante narrative, de façon à accéder peu à peu à l'analyse des discours à dominante argumentative.

La progression d'ensemble s'ordonne selon ce principe :

- en 6e, l'accent est mis sur les textes où domine la fonction **narrative** ; pour l'argumentation, on se borne à un repérage ;
- en 5e - 4e, on poursuit l'étude du narratif en y associant celle de la **description** et du **dialogue**. La façon dont un participant à un dialogue justifie une assertion ou un acte, c'est-à-dire s'explique, conduit à une première approche de l'argumentation ;
- en 3e, l'accent sera mis davantage sur l'**argumentation**, tout en approfondissant l'étude des fonctions précédentes.

On rencontrera bien entendu d'autres formes discursives dans les textes et les documents. Il n'est pas question de les ignorer. Mais on ne les étudiera pas pour elles-mêmes au collège, leur complexité exigeant la maîtrise d'éléments d'histoire, de sociologie ou d'anthropologie trop complexes à ce niveau. On se contente donc de les identifier, lorsqu'elles se présentent, sans alourdir indûment les programmes.

Exemple : l'**injonctif** est une forme de discours fréquente et ordinaire. Mais son analyse précise doit faire une large place à l'implicite. L'injonction *Défense de fumer* par exemple, suppose des raisons (de santé publique) et des sanctions (les amendes encourues) : elle ne prend sa valeur d'argument qu'au prix de ces implicites forts. L'injonction *Viens !* peut, quant à elle, se fonder sur un argument d'autorité, sur une demande nourrie d'affectivité, sur une réalité de pouvoir. L'injonction peut encore se présenter sous des formes indirectes et modulées, que déterminent des codes comme celui de la politesse... L'étude spécifique de ces configurations nombreuses dépasserait ce qu'on peut demander à des collégiens. On se bornera donc à repérer l'injonction comme une forme du discours argumentatif.

B. L'approche des genres de textes

L'approche des genres de textes est liée à celle des formes du discours : les genres sont des réalités historiques et culturelles qui codifient les pratiques discursives. Si la notion en est complexe, et souvent floue, le genre est assez commodément repérable par la présence de dominantes discursives : le roman, le conte, la nouvelle, par exemple, se caractérisent par la dominante narrative (avec éventuellement des éléments importants de description). Il est donc logique d'associer les premiers éléments de leur étude à celle des formes de discours.

On ne peut limiter la question des genres à celle des genres littéraires : au delà de ces codes particuliers, ils régissent toutes les sortes de textes. La lettre est un genre littéraire, mais elle est aussi une forme de production textuelle de la vie quotidienne. Le dialogue est un genre, à la fois littéraire et on ne peut plus banalement quotidien. Le récit est romanesque, mais il est aussi de fait-divers, etc. Les genres sont donc découverts par les élèves et analysés à partir de textes de toutes sortes, anciens et contemporains, en liaison avec les formes discursives étudiées. On a donc le souci, au cours des études au collège, de bien faire percevoir les ressemblances et les différences entre genres en général et genres littéraires en particulier.

C. Les références culturelles

Pas plus qu'on ne raisonne sur rien, on ne discourt sur rien. L'objectif du programme est donc d'ouvrir à tous les élèves l'accès à un nombre limité, mais clair, de références culturelles. En effet, demander aux élèves de s'appuyer sur leur culture individuelle pour nourrir l'étude des discours serait profondément inégalitaire : certains milieux donnent par imprégnation une culture socialement reconnue, et d'autres beaucoup moins.

Les œuvres sélectionnées comme objets d'étude ont été choisies pour cette raison culturelle, en même temps que pour leur qualité littéraire : elles correspondent à un substrat commun indispensable. Certaines sont désignées nommément : c'est le cas en 6e. D'autres sont désignées seulement par des rubriques ou des types. En dépit du risque pour le professeur d'une certaine répétition d'année en année, le choix fait ici est clair : il s'agit de se placer dans la perspective de l'élève. Celui-ci doit connaître les traits essentiels des mythes, modèles et références du passé qui tissent la vie culturelle de notre société. Ce choix permet en outre, pédagogiquement, d'offrir la possibilité d'une progression cohérente, sans lacunes majeures qui induiraient des échecs lors des changements de professeur, de classe ou d'établissement.

Le programme des acquisitions est, pour l'ensemble du collège, fondé sur une répartition des grandes périodes de la chronologie culturelle, de l'Antiquité à nos jours, en relation, dans toute la mesure du possible, avec le programme d'histoire.

Certes, il est des textes du passé d'un abord difficile pour les élèves. Mais les œuvres inscrites dans la section *Sources culturelles* de chaque année ne sont pas toutes à lire en détail, ni intégralement : pour certaines, il suffit d'en donner un aperçu en quelques séances ; on veillera cependant, dans cette limite, à ce que les élèves aient un contact direct, même partiel, avec les textes. D'une manière générale, leur approche répond aux diverses formes et stratégies possibles de la lecture.

D. La lecture

La lecture n'a pas à être considérée, dans chaque classe, comme une activité plus importante en elle-même que l'écriture ou que l'oral. Lire est une source de plaisir, mais écrire et dire doivent l'être également. Elle a cependant un statut particulier

puisqu'elle est à la fois une compétence (voir *Glossaire*) à acquérir et un vecteur de savoirs, instrument pour tous les apprentissages.

Pour former des lecteurs compétents, l'enseignement s'attache à faire comprendre qu'il y a diverses sortes de lecture : les lectures documentaires visent la recherche de renseignements précis ; les lectures analytiques ou détaillées de textes littéraires visent l'explicitation des formes signifiantes ; les lectures cursives des textes les plus variés peuvent viser aussi bien la collecte d'informations que le plaisir du texte et du sens. À ces formes correspondent des stratégies de lecture spécifiques : elles procèdent différemment (on peut commencer par la table des matières, par l'index, par le début... ou par la fin), elles sélectionnent et privilégient des éléments particuliers dans un texte. Il y a donc diverses façons de focaliser son attention en lisant, selon les situations et les objectifs de la lecture. Le lecteur compétent est celui qui sait mettre en jeu ces diverses formes : il est donc essentiel que les élèves les pratiquent pour devenir capables de les reconnaître, de les comparer et de les employer à bon escient.

Les finalités du collège en matière de lecture sont d'amener les élèves à développer la **lecture cursive**, de les rendre capables de lire de façon réfléchie et analytique, et de leur permettre de devenir des lecteurs autonomes. Ces enjeux sont particulièrement sensibles en classe de 6e, où l'on découvre l'étude des œuvres littéraires en tant que telles. Mais ils ne devront jamais être perdus de vue les années suivantes. L'apprentissage en est poursuivi tout au long de l'enseignement secondaire : il est la condition-clef de l'acquisition de méthodes, de la conquête de l'autonomie dans la lecture et, enfin, du goût de lire.

Tous les jeunes aujourd'hui accédant au collège, les disparités et les inégalités socio-culturelles y sont accrues. Afin de les prendre en compte et d'en diminuer les effets, le programme vise à augmenter le nombre des textes et des œuvres lues par tous. L'objectif concret est qu'en combinant les lectures cursives, les lectures plus détaillées d'œuvres intégrales et les prises de contact plus rapides, un élève puisse, à la fin du collège, avoir fréquenté au moins trente-six ouvrages (sans compter les ouvrages documentaires). Cet objectif ne constitue pas une surcharge dans l'horaire imparti, puisqu'il fait appel à des modes de lecture diversifiés. Il invite, en revanche, à une plus grande modestie et un plus grand réalisme dans les travaux demandés aux élèves.

II - Projet pédagogique et séquences

A. Un projet des enseignants

Dans le cadre qui vient d'être défini, la progression à l'intérieur de chaque année est du ressort de l'enseignant. Le programme ne prend son sens que dans une mise en œuvre qui relève de la liberté et de la responsabilité des professeurs.

Pour établir le projet pédagogique annuel en français, il est recommandé de mesurer et de prendre en compte les acquis des élèves au début de l'année scolaire, leurs rythmes d'acquisition, évalués en cours d'année, et, dans toute la mesure du possible, les choix et les priorités de l'équipe pédagogique.

Le programme indique des domaines où le choix des contenus appartient à l'enseignant. Il indique également les points sur lesquels une vérification des acquis antérieurs et, si besoin, des actions de consolidation sont nécessaires (voir *infra*). L'enseignant a la liberté de déterminer ces actions. Il est bien entendu que ces choix et ces initiatives ne doivent en aucun cas avoir pour effet d'alourdir le programme.

Cette liberté dans l'élaboration des projets pédagogiques est un des moyens d'adapter le programme à la diversité des établissements, des classes, des élèves. Ce programme, en effet, fixe des objectifs mais ce sont les situations qui dictent la manière de les réaliser. S'il est prescrit, par exemple, que les élèves sachent composer une lettre, c'est à l'enseignant de décider s'il doit revenir ou non sur cette pratique plusieurs fois dans l'année. Il ne s'agit pas de chercher, au risque d'alourdir le travail, la perfection des acquis, mais il convient de viser l'efficacité : une lettre est efficace si elle répond clairement et correctement à son objectif communicatif, et on ne cherchera l'élégance ou l'originalité de l'expression que si le contexte pédagogique le permet. Sans cette souplesse, on reproduirait dans les pratiques un élitisme discriminatoire qui n'est pas dans l'esprit du programme.

B. Les séquences didactiques

Le programme favorise le travail par séquences didactiques. On désigne par là un mode d'organisation des activités qui

rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif, sur un ensemble de plusieurs séances.

Ce mode de travail se révèle particulièrement fructueux dans l'enseignement du français au collège parce qu'il permet de fédérer en vue d'un objectif choisi des activités qui, autrement, pourraient apparaître comme dissociées. Ainsi, il s'agit de faire percevoir aux élèves les liens entre lecture, écriture et oral ; l'étude des outils de la langue est intégrée aux séquences, au service de ces activités. Dans une perspective de maîtrise du discours, il est logique que les élèves puissent appréhender clairement ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent.

À l'intérieur des séquences, chaque séance s'organise autour d'une activité dominante clairement identifiable par des élèves auxquels le lien entre les séances est régulièrement rappelé. De séance en séance, ou au sein d'une même séance, on a soin de varier les modalités de travail et les activités : travail collectif, par groupes ou individuel, oral ou écrit, moments d'écoute ou d'expression, temps consacré à la recherche ou temps consacré aux formulations et aux synthèses.

Les séquences peuvent être courtes (quelques séances) ou longues (plusieurs semaines), en fonction des buts qu'on leur assigne ; elles ne sauraient excéder quatre à cinq semaines. Il est bien entendu nécessaire d'indiquer aux élèves l'objectif de chaque séquence.

Le programme présente les contenus de façon successive, mais non progressive : il ne cherche à imposer ni modèles de séquences, ni progression annuelle type. Les suggestions qu'on trouvera dans les pages qui suivent ne sont donc pas des modèles, encore moins des obligations, seulement des illustrations concrètes. L'organisation de l'année en séquences relève de la responsabilité du professeur. À l'intérieur des séquences, il organise les séances de façon souple et peut en consacrer plusieurs consécutives à une même activité, en fonction des objectifs de la séquence. Cependant, sur l'ensemble de l'année, la répartition totale des heures doit être équilibrée et proportionnée aux contenus du programme.

III - Évaluation

A. L'évaluation initiale

Au début de l'année de 6e, les élèves passent une épreuve d'évaluation qui vise un double objectif :

- faire connaître à chacun ses acquis et ses manques au début de sa scolarité au collège ;
- permettre à l'enseignant de préparer, à partir de ce diagnostic, un ensemble de séquences qui tiennent compte des compétences effectives des élèves qu'on lui a confiés et qui répondent à leurs besoins.

Aux autres niveaux (5e - 4e, 3e), l'enseignant mesure au début de chaque année les acquis des élèves afin de préparer un

projet pédagogique annuel adapté. Pour cela, le choix des moyens lui est laissé.

B. Les séquences et l'évaluation

Dans le cadre d'une séquence, l'enseignant ne se borne pas à une évaluation unique, avec un exercice "de contrôle" en fin de parcours. Il pratique au contraire diverses formes d'évaluation intermédiaire, dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de l'oral ; il peut avoir recours à l'auto-correction. Au vu des résultats de ces exercices, il régule la fréquence et le rythme des activités afin d'assurer au mieux les acquisitions des élèves.

Chaque séquence se conclut par une évaluation qui porte sur un exercice ou un ensemble d'exercices. Il s'agit alors de mesurer à quel degré les élèves ont acquis les compétences précisément attendues au terme de la séquence. On peut envisager la reprise, dans une séquence ultérieure, de certains objectifs dont l'évaluation a montré qu'ils n'étaient pas atteints. On a soin de ne pas séparer les évaluations de langue (grammaire, vocabulaire, orthographe) des exercices de lecture, d'écriture et d'oral.

En cours d'année, de séquence en séquence, les élèves sont informés de leurs progrès collectifs et individuels. Cette démarche n'exclut pas celle qui consiste à situer chaque élève parmi les autres. Dans ce sens, afin de mieux évaluer la position de chacun parmi tous les élèves d'un même niveau, des exercices de lecture, d'écriture et d'oral communs aux différentes divisions d'un établissement sont recommandés.

C. Les critères de l'évaluation

L'échec dans une activité ou l'erreur dans un exercice sont à analyser comme des signaux indiquant une difficulté et non comme des fautes.

On jugera réussi un exercice ou une activité qui satisfait aux critères retenus en fonction de l'objectif de la séquence. On détermine les critères de réussite d'un exercice ou d'une activité

en analysant les compétences (voir *Glossaire*) qui s'y trouvent mises en jeu. On n'oublie pas de prendre en compte les traits spécifiques de l'écrit quand il s'agit d'exercices écrits (par exemple la mise en page), et les traits spécifiques de l'oral quand il s'agit d'exercices oraux (par exemple la prise en compte des destinataires, la prononciation et l'intonation).

L'ensemble des critères retenus est clairement indiqué aux élèves.

La notation chiffrée, en français comme dans les autres disciplines et pour tous les types d'exercices (écriture, lecture, oral), utilise l'échelle des notes dans son intégralité : on n'hésite donc pas à gratifier un exercice ou une activité de la note maximale s'il satisfait entièrement aux critères retenus. Il va de soi que si les notes obtenues par l'ensemble des élèves d'une même classe sont constamment faibles, il faut revoir le plan et le rythme de progression, et éventuellement procéder à des consolidations.

Les appréciations orales ou écrites sont formulées de façon précise et détaillée. Au delà du simple constat, elles renseignent l'élève de manière nuancée sur ses réussites et ses échecs, et lui donnent des conseils pour qu'il puisse progresser. On peut aussi demander aux élèves de porter eux-mêmes une appréciation sur l'exercice ou l'activité réalisés ; ou parfois (voir chapitre consacré à l'oral) leur demander de participer à l'évaluation de ce qu'un de leurs camarades vient de produire.

IV - Français langue seconde

A. Objectifs généraux

L'importance donnée au "français langue seconde" est sensiblement accrue par rapport aux programmes précédents : cette spécialité constitue un des moyens de faire face au problème de l'hétérogénéité des publics scolaires.

Le français langue seconde concerne les élèves allophones, souvent plurilingues, inscrits au collège, de la sixième à la troisième. Les groupes d'apprentissage réunissent les élèves des différents niveaux. Toutefois, les programmes de français langue maternelle sont pris en compte lors d'activités réunissant, pour quelques séquences, les élèves de même niveau de classe.

L'objectif est que ces élèves accèdent à un bilinguisme dans lequel le français est la langue de la communication scolaire, et progressivement extra-scolaire. Appropriation linguistique et acculturation se réalisent dans le contact entretenu entre les connaissances linguistiques et les compétences culturelles antérieures, d'une part et, d'autre part, les spécificités de la langue, des habitudes communicatives et des pratiques socioculturelles françaises.

À la différence de l'enseignement du français langue étrangère, celui du français langue seconde en contexte scolaire conduit les élèves – qui sont en immersion dans un milieu francophone – à progresser à la fois dans l'acquisition de la langue et dans celle des contenus des programmes des différentes disciplines.

B. Contenus et méthodes

Contenus et méthodes associent les ressources des didactiques du français langue étrangère et du français langue maternelle, selon les objectifs suivants : comprendre et s'exprimer dans des situations de communication orales et écrites.

En l'absence de méthodes constituées pour le français langue seconde, l'enseignant dispose de méthodes de français langue étrangère, d'outils pédagogiques de français langue maternelle, de textes littéraires et non-littéraires en édition française ou plurilingue, d'enregistrements, de films, de logiciels et de CD-Rom en français. Textes, documents sonores, matériel iconographique et supports vidéo sont nécessaires à l'élaboration de séquences didactiques ayant pour objectifs l'apprentissage des différentes compétences linguistiques et culturelles. Il appartient au professeur de choisir les éléments les plus appropriés à la situation de leurs élèves et d'élaborer des progressions adaptées à leurs besoins et à leurs capacités.

■ 1. L'oral

L'accent est mis en priorité sur l'oral, à travers des activités communicatives. Les outils pédagogiques du français langue étrangère proposent des exercices variés et contextualisés : pratiques de créativité verbale, jeux de rôles et simulations, qui favorisent les échanges entre les élèves et développent leur autonomie de locuteurs. Le travail sur les situations d'oral authentique (conversations enregistrées, documents radio-

phoniques et télévisuels, etc.) permet de reconnaître et de maîtriser la variété des registres et des accents, le rôle des silences et de l'intonation, l'importance de la dimension gestuelle et corporelle dans la communication. Les pratiques scolaires d'apprentissage de l'oral sont complétées et enrichies par les apports lexicaux, communicatifs et culturels acquis au contact des locuteurs français. L'évaluation porte alors d'abord sur la compétence de communication et non sur la langue.

■ 2. La lecture et l'écrit

L'enseignement de la lecture s'effectue également, même si l'élève découvre un nouveau système d'écriture, par les techniques d'apprentissage de l'autonomie : découverte du livre comme objet, approche de la page à partir de sa composition plastique, repérage d'indices, identification de types de textes variés, utilisation du lexique connu pour faire des hypothèses sur l'inconnu, manipulation des dictionnaires bilingues et, peu à peu, monolingues, etc. Quel que soit le degré de maîtrise de la langue française, on propose des textes littéraires d'auteurs francophones et français adaptés aux compétences linguistiques et aux acquis culturels des élèves ; ils sont lus en classe. L'entrée dans ces textes peut se faire par une édition en traduction dans la langue maternelle de l'élève. Dans tous les cas, ses connaissances antérieures dans le domaine de la lecture sont sollicitées. Les C.D.I. peuvent favoriser des échanges entre élèves allophones et élèves francophones autour de textes littéraires étrangers accessibles aux adolescents.

L'enseignement de l'expression écrite doit permettre, par des activités d'entraînement variées, de faire passer les élèves de la production d'énoncés rudimentaires (éventuellement limités à des groupes nominaux) à une expression construite et usant de moyens de subordination. On initie aux écrits évalués par le système scolaire. Les activités écrites sont très fréquentes, elles comprennent des phases d'auto-correction et de dialogue entre le professeur et l'élève. L'enseignant considère les erreurs comme des témoignages d'un apprentissage en train de se faire, comme les manifestations d'un processus d'interlangue.

■ 3. Les outils de la langue

Pour introduire à une réflexion sur la structure de la langue française, pour permettre d'appréhender des ressemblances et des différences avec la langue première, pour faciliter la mémorisation de notions et de métalangages grammaticaux,

les textes et documents sont choisis en fonction du niveau des élèves et étroitement associés aux objectifs de communication de la séquence didactique. L'apprentissage des outils fondamentaux de la morphosyntaxe et de l'orthographe doit se faire plus rapidement que dans les méthodes de français langue étrangère. Associé à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale, il est inscrit dans la pratique d'"actes de paroles" et d'activités communicatives contextualisant les exercices. On mettra l'accent sur l'acquisition progressive d'un lexique adapté aux besoins des élèves, liés notamment aux exigences des autres disciplines.

■ 4. Les contenus des programmes des différentes disciplines enseignées au collège

Ces contenus s'acquièrent pas à pas, au contact des francophones, pendant les séances d'enseignement des disciplines aux différents niveaux. Celles-ci sont abordées progressivement, leur importance s'accroissant à proportion que diminuent les heures d'enseignement du français aux élèves allophones. Dans les cours de français langue seconde, les activités et les formulations de ces disciplines sont reprises en partie, l'objectif étant de permettre une utilisation autonome des manuels et une bonne compréhension des divers types d'énoncés produits dans la classe.

La pédagogie du français langue seconde est inscrite dans un **projet de réussite scolaire** des élèves allophones arrivant en France. Pour cela, en tenant compte du fait que le niveau de compréhension de ces élèves est le plus souvent supérieur à leur capacité d'expression, on s'efforce de leur proposer des tâches situées à leur niveau conceptuel. Ce travail fait appel à une collaboration interdisciplinaire forte à l'intérieur du collège, dans un souci d'équilibre entre les exigences évaluatives de chaque discipline et la progression en compétences langagières de chaque élève.

Les programmes de français langue maternelle sont pris en compte lors de séances pédagogiques réunissant les élèves du niveau concerné. On insiste particulièrement sur la lecture des consignes, la familiarisation avec les manuels, la connaissance de quelques textes littéraires. Les élèves allophones s'approprient ainsi peu à peu discours et contenus d'un enseignement de français langue maternelle. Des indications concernant les adaptations particulières des programmes à ce public figurent dans les documents d'accompagnement de chaque niveau.

LE FRANÇAIS EN SIXIÈME

L'enseignement du français en 6e présente trois aspects spécifiques qui doivent être exposés en premier lieu. Ces "actions particulières" concernent la consolidation des acquis de l'école, la sensibilisation à l'héritage antique et la prise en compte des diversités

linguistiques et culturelles au début de la scolarité en collège. Les chapitres concernant les activités générales – lecture, écriture, oral, outils de la langue – sont commentés ensuite, dans l'ordre où ils apparaissent dans les programmes.

I - Actions particulières

A. Les actions de consolidation

Les actions de consolidation sont très importantes en classe de 6e. Elles visent à apporter une aide aux élèves qui en ont besoin dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de l'oral. Elles font partie intégrante du projet pédagogique annuel.

Elles se pratiquent dans des groupes à effectifs réduits. Elles concernent non seulement les contenus mais également les méthodes. Le but est de conduire les élèves à davantage d'autonomie en lecture et en écriture : elles ne se limitent donc pas à des travaux sur les outils de la langue. Le programme signale un certain nombre de points sur lesquels il est recommandé de faire porter l'attention pour d'éventuelles consolidations : en particulier le maniement du dictionnaire, la lisibilité d'un écrit, la lecture silencieuse et la saisie de la signification globale d'un texte. Le professeur peut faire porter la consolidation sur d'autres points, en fonction de son analyse de la situation ou des constats dressés par l'équipe pédagogique.

Les actions de consolidation font l'objet d'une évaluation adaptée.

B. La sensibilisation à l'héritage antique

La sensibilisation aux langues anciennes, aux littératures et aux civilisations antiques, fait partie intégrante de l'enseignement du français en classe de 6e. Elle s'insère logiquement dans les séquences didactiques. Elle est favorisée par l'inscription au programme de la *Bible* et de textes grecs et latins (*l'Odyssée*, *l'Enéide*, les *Métamorphoses*), modèles importants pour la culture française et européenne.

L'objectif est double :

1. initier tous les élèves à la connaissance d'une culture fondatrice (étude des grands mythes, éléments de civilisation) ;
2. permettre à chacun de repérer dans le monde actuel l'héritage gréco-latin. En particulier, on identifie dans le lexique français un certain nombre de racines latines et grecques afin de faire comprendre ce qu'elles ont de fécond pour la langue française.

L'accès à la culture antique, en particulier gréco-latine, est ainsi ouvert à tous dès la classe de 6e, quel que soit le futur parcours du collégien. Cette pédagogie de sensibilisation permet un choix réfléchi de l'option latin en 5e.

C. Le français langue seconde en 6e

Les élèves allophones inscrits en 6e peuvent être regroupés pendant les cours de français langue seconde pour des séquences d'apprentissage correspondant à des objectifs du programme de français. On se reportera pour les indications générales à la *Pédagogie du français au collège*. Quelques aspects spécifiques peuvent être soulignés.

■ 1. Oral

La didactique du français langue étrangère, très riche dans ce domaine, peut être abondamment exploitée, notamment en ce qui concerne les jeux de langage et de créativité. Activités orales et activités écrites sont associées, notamment par la lecture de textes à haute voix, la compétence évaluée étant celle de la correspondance entre l'écrit et la prononciation (ainsi que l'intonation). Après introduction du lexique, des descriptions orales peuvent être demandées. L'écoute d'enregistrements apprend aux élèves à être attentif au rythme des locuteurs français, ainsi qu'à divers accents et niveaux de langage.

■ 2. Lecture

La lecture s'exerce avec des textes qui font partie des genres inscrits au programme. On privilégie les contes, ceux notamment qui appartiennent aux littératures francophones, en choisissant en début d'apprentissage une édition bilingue afin de ne pas retarder l'entrée dans le récit, et une édition illustrée. L'accent est mis sur l'exploitation de la dimension iconique. Littérature pour la jeunesse, documentaires, manuels de la classe et courts extraits de textes porteurs de références culturelles (textes de l'Antiquité gréco-romaine, *Bible* et *Coran*, mythologies chinoise, hindoue, etc., adaptés aux univers culturels des élèves), peuvent être progressivement proposés.

■ 3. Écriture

Exercices graphiques variés, mise en page d'un texte et mise en ordre de documents sont proposés dès le début de l'apprentissage, avec mémorisation des lexiques appropriés. L'écriture de l'ordre chronologique dans un récit fait l'objet d'activités de passage de l'oral à l'écrit. Écriture et réécriture d'un brouillon sont systématisés, avec ou sans le professeur.

■ 4. Les outils de la langue

Toujours abordé dans le cadre de l'imprégnation aux structures du français et lié aux diverses activités orales et écrites, l'apprentissage des outils de la langue est modeste en 6e. À partir d'une maîtrise implicite de la grammaire, le professeur explicite progressivement en cours d'année quelques éléments essentiels du métalangage grammatical.

II - Lecture

A. Objectifs

Rappel : les objectifs généraux du collège dans ce domaine sont d'amener les élèves à diversifier leurs formes de lecture, à acquérir des connaissances sur les genres et les sources culturelles, à accéder pleinement au plaisir de lire. Pour cela, on a soin de développer particulièrement d'une part la lecture **cur-sive**, forme usuelle de la lecture personnelle, d'autre part la capacité de lire, lorsque la situation l'exige, de façon réfléchie, analytique et avec méthode.

Lorsqu'ils entrent en 6e, les élèves dans leur grande majorité savent lire. Pour ceux qui ont des difficultés majeures de lecture, des **actions de consolidation** s'imposent : déchiffrage et saisie globale du sens d'un texte doivent être pratiqués alors en petits groupes ou en classes aménagées.

Mais s'ils savent lire, ils ne savent pas encore tout lire, ni toutes les façons de lire. La 6e doit être la classe où ils prennent conscience de la diversité des formes de lecture, où ils les pratiquent, les reconnaissent et les comparent.

En 6e, l'accent est mis sur l'approche diversifiée de textes à dominante narrative, aisément accessibles à la compréhension et à la sensibilité des élèves. Les formes de discours liées au pôle argumentatif font l'objet d'une sensibilisation dont le stade minimal est l'aptitude à les différencier des textes à dominante narrative.

B. Textes à lire

■ 1. Sources culturelles : l'héritage antique

La lecture de quelques œuvres qui sont des sources culturelles majeures a pour objectif, avant tout, de permettre à l'élève de se situer dans le temps et d'acquérir des références culturelles, en découvrant l'Antiquité dans ses deux grandes dimensions : la *Bible* pour l'héritage judéo-chrétien, et pour l'héritage gréco-romain, l'*Odyssée* d'Homère, l'*Énéide* de Virgile et les *Métamorphoses* d'Ovide. Le but est que l'élève ait un contact personnel (par sa propre lecture) avec ces œuvres, et sache les contextualiser.

Dans la pratique, cette approche ne vise naturellement pas à étudier toutes ces œuvres de manière également détaillée. Comme il s'agit là de textes longs et complexes, ils seront

abordés sous forme d'extraits. "Extraits" s'entend ici comme passages assez longs, formant un tout (un livre ou un chant, un épisode). Chaque extrait est à mettre en relation avec l'ensemble de l'œuvre ainsi qu'avec les faits étudiés en histoire. La genèse de ces textes et leur itinéraire à travers les siècles peuvent faire l'objet d'une présentation de synthèse par le professeur.

Sur le plan pédagogique, le mode de lecture est laissé à l'initiative de l'enseignant, de même que le choix de la traduction ou de l'adaptation. Si l'on recourt à une adaptation, on veille à ce qu'elle soit fidèle, et on fait en sorte que l'élève ait un contact direct, même limité, avec le texte authentique (en traduction).

Esquisse de séquence ¹.

Les textes de l'Antiquité peuvent entrer dans l'organisation d'une séquence soit comme pivot de celle-ci – pour celui qui sera lu de façon plus approfondie –, soit comme un constituant second. S'ils en sont le pivot, on organise autour d'eux des travaux en relation avec le cours d'histoire, des travaux de langue (par exemple les divers temps employés dans l'organisation de la chronologie, des éléments de vocabulaire) et d'étude du discours (qui raconte à qui ? qui parle à qui ? quand ?), des travaux de lecture à haute voix, des travaux d'écriture comme la composition d'un récit à partir de la figure d'un héros, des travaux documentaires (recherches sur les personnages mythiques). Ces suggestions peuvent aussi s'appliquer à une séquence organisée autour de l'approche d'un genre : en 6e, il est aisé de combiner l'approche du texte antique et du genre épique.

■ 2. Les genres

Si les élèves découvrent l'existence de certains genres à l'occasion de la lecture des textes de l'héritage antique, ils y accèdent surtout par la lecture d'autres textes que le professeur choisit librement parmi des œuvres littéraires, ou dans des documents divers.

Parmi les textes que les professeurs font lire, une place particulière est faite à la littérature pour la jeunesse.

¹. Les esquisses de séquence sont données à titre purement indicatif. Elles ne constituent ni des modèles, ni des obligations.

Les jeunes lecteurs ont besoin d'entendre parler d'eux-mêmes à travers des œuvres écrites à leur intention dans la langue et la sensibilité d'aujourd'hui : la littérature pour la jeunesse est donc un domaine qui peut favoriser le goût de lire. L'efficacité narrative et la présence de héros enfants ou adolescents qui la caractérisent constituent un atout majeur à cet égard. Ce domaine sera bien entendu abordé en fonction des genres indiqués ci-dessous : notamment le conte, éventuellement un roman bref.

L'Annexe 1 propose 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 des élèves.

a. Le récit, et particulièrement le conte

En raison de l'âge des élèves, le récit, et notamment le conte, sont d'un abord aisé en classe de 6e. Les textes peuvent être choisis dans les listes de l'Annexe p. 29. Destinées à aider le professeur, elles ne sont bien entendu pas limitatives. On prend soin de toujours situer les œuvres dans l'espace et dans le temps afin que l'approche affective soit complétée par des connaissances plus objectives.

À l'occasion de ces lectures, on repère les principales "lois du genre" en discernant les constantes de la structure narrative, ainsi que les dimensions sensible et symbolique des situations mises en scène. Il s'agit donc de toujours associer données formelles, sens et valeurs du texte, en évitant tout excès "techniciste" qui consisterait à n'étudier de l'œuvre que sa charpente narrative.

On veille, ici encore, en cherchant toutes les manières de conduire au plaisir de lire, à varier les approches au cours de l'année, depuis la simple écoute orale (d'un enregistrement, d'une lecture à haute voix), qui privilégie l'émotion première, jusqu'à l'approche d'une œuvre complète, qui renforce l'esprit d'analyse et de synthèse, en passant par la lecture cursive de contes variés.

On met ces lectures en relation avec les récits produits par les élèves eux-mêmes (voir *L'écriture*). Il convient que ces récits soient eux aussi des objets de lecture à part entière dans la classe.

b. La poésie

L'approche de la poésie répond au goût qu'ont naturellement les enfants pour le langage et ses jeux. La réflexion sur l'écriture poétique viendra dans les années suivantes. Il s'agit donc de pratiquer des textes divers – à regarder, à lire, à dire, à écouter – et non de se livrer à des analyses approfondies. Dans le prolongement des acquis de l'école, on s'efforce de mettre en relief la musique des mots, de façon à favoriser une émotion esthétique et à faciliter leur mémorisation. La diction des textes, la lecture à haute voix, la récitation (on évite la lecture silencieuse pour la poésie), et l'écoute de poèmes dits, de poèmes mis en musique ou de chansons poétiques (s'il se peut, une collaboration avec le professeur de musique permet de combiner ces activités avec la pratique du chant collectif sur de tels textes en classe de musique) mettent en relation le travail de lecture et le travail de l'oral (voir *Oral*).

c. Le théâtre

Ce n'est qu'à partir du cycle 5e - 4e que le théâtre fera l'objet d'une étude plus approfondie. On peut cependant, dès la 6e, aborder de façon rapide le théâtre, par le biais d'un ou de quelques extraits, voire d'une œuvre brève, si cela s'inscrit dans un projet pédagogique spécifique et ne conduit pas à alourdir le programme. Le but est, ici, de situer le genre pour qu'il soit reconnu et que quelques-unes de ses grandes caractéristiques puissent être identifiées. Le théâtre peut aussi donner lieu à des pratiques orales (voir *L'oral* p. 23). En liaison avec l'étude des faits de langue, on peut faire un premier repérage, très simple, des caractéristiques du dialogue (qui sera étudié en 5e et 4e). L'objectif étant celui d'une sensibilisation à l'expression théâtrale, on peut aussi aborder le genre par une sortie collective au théâtre, préparée puis suivie d'un compte rendu.

d. Les écrits informatifs et documentaires

En 6e, les élèves ont à acquérir l'habitude et les moyens d'une autonomie accrue dans leur information et leur travail. Or la lecture des écrits du quotidien et, à plus forte raison, celle des manuels scolaires, requièrent des attitudes mentales complexes. Leur enjeu est cependant très important pour l'autonomie de l'élève. Les buts pratiques sont de deux ordres :

- habituer peu à peu les élèves à explorer, par une lecture cursive (feuilletage, repérage des titres et des résumés, etc.) des textes apportant des informations diverses ; on peut ainsi les initier à la pratique de la presse ;

- leur faire acquérir des méthodes de travail, par la formation à la *précision* d'une recherche, à travers des lectures proprement documentaires.

Pour cela, on développera en classe de 6e :

- l'**habitude d'utiliser les dictionnaires**, ce qui implique de renforcer avant tout la pratique du repérage alphabétique. Des actions de consolidation peuvent, en ce sens, perfectionner le repérage, jusqu'à la troisième lettre initiale par exemple. Peu à peu les élèves se familiarisent aussi avec le type de construction propre aux définitions, et avec les abréviations utilisées dans les rubriques. La fréquentation d'un dictionnaire de poche est souhaitée, aussi bien en matière d'acquisition orthographique que d'enrichissement lexical. On commence aussi à sensibiliser les élèves à la multiplicité des dictionnaires existants et à leur faire comprendre la différence entre encyclopédie et dictionnaire. Le maniement du dictionnaire doit être répété et fréquent tout au long de l'année : le professeur veille à ce qu'à chaque heure de cours, il y ait au moins un dictionnaire à la disposition des élèves dans la classe.

- la **qualité de la lecture et de l'utilisation des manuels scolaires**. On aidera les élèves, en début d'année, à porter un regard sur la composition de leurs manuels : feuilletage en commun, observation de la table des matières, des index le cas échéant, ou du péri-texte éditorial, qui leur permettent d'en visualiser les objectifs et les contenus d'ensemble. On ne le fera pas sur le seul manuel de français mais, en relation avec les professeurs des autres disciplines, sur des manuels divers : l'élève doit prendre conscience qu'il a besoin du français dans les autres matières, et que les autres matières sont aussi des

discours. On peut, pour enseigner des rudiments de bibliographie documentaire, faire établir une fiche descriptive portant sur les points suivants : auteurs du manuel, année de publication, éditeur, nombre et contenu général des chapitres, mots-clés, types de messages utilisés dans le livre (textes explicatifs, textes prescriptifs ; questionnaires ; documents d'archives ; documents iconographiques ; illustrations ; annexes ; etc.). Il est recommandé de revenir en cours d'année sur cette investigation initiale.

– la lecture d'ouvrages documentaires. En 6e, on invite les élèves à y recourir, mais toujours pour y trouver des réponses à des questions concrètes qui se posent dans leurs travaux : dater, par exemple, une œuvre de l'Antiquité, chercher des informations sur les héros qui y sont présentés, préparer un travail de rédaction. Ce faisant, on les initie à une consultation rapide des ouvrages et documents quand il s'agit d'y trouver une information : usage des index et de la table des matières.

Bien entendu, toutes ces pratiques sont réalisées en collaboration avec le documentaliste, autant que faire se peut. Elles ne doivent pas être séparées des autres pratiques. Elles peuvent être associées à des travaux sur la langue tels que l'emploi de phrases nominales, la distinction entre nom et adjectif. Elles peuvent aussi être associées à des travaux d'écriture : on fait alors saisir à l'élève qu'une production personnelle comme un récit inventé peut aussi avoir besoin de ressources et d'informations, on transforme un fait divers en conte merveilleux (ou inversement) sur la base d'une structure narrative identique, etc. La lecture documentaire devient un complément des lectures littéraires, dans l'éducation de la capacité d'invention.

■ 3. Le texte et l'image

L'objectif n'est pas, en cours de français, de procéder à une analyse formelle de l'image, même si toute occasion de rendre sensible la dimension esthétique doit être mise à profit. On se borne, en 6e, à en préciser deux dimensions distinctes : tantôt l'image participe d'une création (tableaux, illustrations de contes ou de romans, bandes dessinées), tantôt le message qu'elle véhicule est informatif ou fonctionnel.

L'approche des images, en 6e, vise surtout à faire reconnaître les formes de discours qu'elles induisent : préciser la dominante narrative, identifier les dominantes descriptive et argumentative. Ainsi, dans le champ documentaire :

– certaines images peuvent avoir fonction de narration. Les représentations imagées des évolutions de la chenille au papillon, du têtard à la grenouille ou du singe à l'*homo sapiens*, peuvent être lues dans ce sens. C'est également le cas de la bande dessinée. On associera l'approche de telles images aux travaux de narration ;

– certaines images peuvent avoir fonction de description : par exemple la représentation d'un navire d'époque dans un document à visée historique ; il s'agit alors de relever les informations visuelles qu'elles recèlent, leur hiérarchie, leur pertinence par rapport au texte. On associera l'approche de telles images à la sensibilisation de la description et aux lectures documentaires ;

– certaines images, enfin, peuvent avoir un rôle de "preuve", d'argument confirmant un opinion comme, par exemple, des

photos de presse, les reproductions de documents authentiques. Elles peuvent servir aussi simplement à éclairer un propos, comme éléments d'explication. On les abordera comme sensibilisation à l'argumentation.

L'image sera donc toujours envisagée dans des séquences organisées autour de textes où ces dominantes sont nettement repérables par les élèves. Les données sur la structure et sur le rôle de l'image seront affinées au cours des années suivantes.

C. Modalités pédagogiques

Il est essentiel que les élèves aient toujours un contact personnel et direct avec tous les textes dont il est question en classe. Cela s'applique, dans la mesure du possible, aux récits qu'ils ont produits, qu'on les lise à haute voix ou qu'ils soient distribués en photocopies. Cela s'applique aux lectures documentaires aussi bien qu'aux lectures littéraires.

■ 1. La lecture cursive

Par **lecture cursive**, on désigne la lecture la plus ordinaire qui soit : celle qui chemine dans un texte du début à la fin, mais aussi bien celle qui n'en consulte qu'une partie ; pour un roman, elle peut consister à prendre le début et la fin et à ne lire le milieu qu'après, ou même à ne pas le lire du tout ; dans un journal, elle parcourt les titres, et s'attache seulement parfois à un article tout entier... Bref, c'est la lecture variée que pratiquent tous les lecteurs expérimentés : on pourrait l'appeler "courante" ; "cursive" a été préféré, parce que "courante" a aussi un autre sens, et que l'adjectif "cursive" suggère, comme un idéal à atteindre, la lecture d'un texte du début à la fin, à la fois rapide et complète, et saisissant bien le sens. C'est le but à viser, qu'il s'agisse de lecture littéraire ou de lecture documentaire ou informative.

Pour s'engager dans cette direction dès le début du collège, il faut faire pratiquer, même sur des textes courts, une lecture d'ensemble. L'enseignant doit aussi reconnaître la légitimité des pratiques que les élèves ont déjà, même gauches, brouillonnes ou imparfaites : il s'agit de les faire évoluer, et non de les décourager en laissant croire que seule la lecture détaillée aurait en classe droit de cité.

Pour cela, on se consacre à des temps de lecture en classe, tantôt lecture à haute voix, tantôt lecture silencieuse, toujours de durée limitée, visant la compréhension d'ensemble d'un texte court qu'on vérifie ensuite par un exercice collectif : questions orales, résumé oral, reformulations. On s'efforce aussi de développer des lectures de ce type sur des textes plus longs, à l'extérieur de la classe et en particulier à la maison : là encore, un exercice en classe doit en assurer le prolongement, en préciser l'utilisation, et fournir les explicitations nécessaires.

■ 2. L'étude des textes

Cette activité se distingue nettement de la lecture cursive. Ce que l'on cherche alors, c'est d'un côté à transmettre discrètement des connaissances littéraires de base, de l'autre à former des habitudes d'observation et de méthode, qui seront développées tout au long de la scolarité. Cette activité fait franchir

aux élèves qui arrivent au collège une nouvelle étape dans leur contact avec les textes.

On s'assure, pour engager au mieux ce type d'apprentissage, que l'élève est suffisamment habile dans le domaine de la lecture silencieuse et autonome. Des activités de consolidation portent, au besoin, sur :

- la perception visuelle du texte, sa mise en page, sa disposition spatiale, sa ponctuation ;
- la construction des significations à partir d'indices tels que les instruments de liaison et les accords syntaxiques ;
- l'enrichissement du vocabulaire de base.

Les textes à étudier doivent être présentés et découverts en classe. Mais on peut commencer à habituer l'élève à préparer une étude de texte avec des questions et des orientations de recherche. Si cette préparation a lieu en dehors de la classe (par exemple à la maison), elle est conçue comme une approche du texte et ne se substitue en aucune manière à l'étude proprement dite, qui, elle, a lieu entièrement en classe.

Pour mieux cerner les performances de lecture aussi bien sur les textes brefs que sur les œuvres intégrales, on varie les formes de l'évaluation en cours d'année : questions orales ou écrites avec réponses orales ou rédigées, questionnaires à choix multiples, lecture orale du texte consécutive à son étude et conçue comme moyen de vérification, etc. Si elle n'est pas venue spontanément, on n'hésite pas à solliciter l'appréciation personnelle de l'élève sur les textes étudiés.

Qu'il s'agisse de textes brefs ou d'œuvres intégrales, on aura toujours soin de faire apparaître les caractéristiques essentielles de l'énonciation, les formes de discours employées, les marques stylistiques. Dans l'étude du récit, ce sera l'occasion de préciser les notions d'auteur, de narrateur, de personnage, de structure fondamentale du récit.

a. La lecture "détaillée" ou analytique

En 6e, il s'agit d'apprendre à l'élève à conduire ses lectures avec méthode, en l'habituant à un questionnement précis. Dans le cas de l'étude du récit par exemple, les questions portent en priorité sur l'énonciation (positions et perspectives énonciatives, effets sur le lecteur...) et sur les éléments de l'histoire : espaces, temps, personnages, action. On s'appuie sur

une étude précise des faits de langue. On met le texte en relation avec son paratexte (titre, chapeau, notes explicatives, etc.) et avec le hors-texte. Le but est à chaque fois de saisir le texte comme un univers construit de significations. La lecture "détaillée" n'est donc pas une lecture visant à commenter et expliciter tous les "détails" d'un texte.

b. L'étude des œuvres complètes

En 6e, on choisit de préférence des œuvres courtes. Dans la mesure où l'on procède à une étude approfondie, l'œuvre doit présenter des qualités littéraires : singularité du style, force de l'argument, portée symbolique.

En respectant les répartitions prévues dans le programme, on étudie au moins trois œuvres complètes dans l'année. Leur étude n'excède pas une durée de quatre à six semaines – si cette lecture est le pivot d'une séquence –, ou un ensemble de six à huit séances consacrées particulièrement à la lecture de l'œuvre.

Diverses démarches peuvent être appliquées, depuis l'analyse au fil du texte qui, en aucun cas n'aboutit à la lecture en classe, page après page, de la totalité d'une œuvre, jusqu'à une approche plus synthétique qui fait aborder la progression de l'intrigue, la question des personnages, des lieux, du temps. En 6e, on ne fait pas de lecture détaillée dans l'approche des œuvres complètes : on privilégie les moments de récapitulation et de synthèse. Le but est toujours de saisir le sens global de l'œuvre.

Dans les deux activités ci-dessus, on tend à faire acquérir à l'élève le souci des méthodes de lecture : pour la lecture documentaire, une hypothèse de recherche, pour les études de textes littéraires, une hypothèse sur leur sens, mise ensuite à l'épreuve dans l'observation plus détaillée. Mais on évite toute technicité : il s'agit de former les élèves à des démarches intellectuelles méthodiques et non à la réalisation d'exercices stéréotypés.

Dans l'année, il est bon d'engager les élèves dans trois types de lecture : trois lectures approfondies d'œuvres complètes, trois œuvres abordées par le biais d'extraits et trois œuvres de littérature pour la jeunesse en lecture cursive.

III - L'écriture

À l'école, au cours du cycle des approfondissements, l'élève a fait porter son attention sur la présentation et l'organisation de ses productions écrites. Il s'est exercé à l'écriture, et notamment à celle du récit. Ainsi, pour une large part, l'écriture en 6e se situe dans la continuité de l'école : au cours de l'année, l'élève doit acquérir davantage d'autonomie dans la pratique des écrits courants, adressés à autrui (par exemple, ses travaux) ou à lui-même (notamment les notes qu'il prend). Il doit aussi se perfectionner dans l'exercice du discours narratif.

La place accordée à l'écriture pour soi-même, l'importance donnée à la prise en compte des destinataires et l'accent mis sur l'écriture narrative comptent parmi les principales nouveautés du programme. Il s'agit ainsi de mettre en place les données de base qui permettront à l'élève de comprendre, peu à peu, que l'écriture est une activité de communication que l'on conduit de manière construite et réfléchie.

A. Écriture et situation d'énonciation : objectifs et pratiques

■ 1. La maîtrise des moyens

Pendant le cours, l'élève produit des écrits dont il est lui-même le destinataire : cahier de textes, cahiers et classeurs permettent la mise en mémoire d'informations qui ont une portée dans sa propre vie de collégien. En 6e, on attend de lui qu'il écrive de manière efficace sur ces supports. Le professeur en vérifie la bonne tenue. Pour que l'élève devienne plus autonome dans la pratique de ce type d'écriture, on cherche à le faire progresser au moyen d'activités telles que : copier, recopier, trier, titrer, légendier, lister, prendre des notes succinctes.

Dans la majorité des cas, l'écrit vise un autre destinataire que son auteur lui-même. Il s'agit avant tout de faire prendre conscience à l'élève de cette réalité. Si ce destinataire est précisé, le travail d'organisation et de rédaction du texte se trouve facilité parce que finalisé. Les situations d'écriture qui mettent en relation les élèves avec des personnes réelles peuvent être, en ce sens, privilégiées. Et lorsque le destinataire est fictif, comme dans les écrits d'imagination, il est bon que sa place et son rôle soient définis et précisés.

Qu'on écrive pour quelqu'un d'autre ou pour soi-même, l'exigence fondamentale de l'écrit est la lisibilité, au sens le plus concret du terme. Tout élève de 6e doit pouvoir relire facilement ce qu'il vient d'écrire, texte copié ou produit, et doit pouvoir être lu sans difficulté par une autre personne. Si ces objectifs ne sont pas atteints, on n'hésite pas à consacrer du temps aux activités de mise en page et aux exercices graphiques (ils peuvent s'appuyer sur les productions des élèves). Les "exercices de lisibilité" peuvent faire partie des activités de consolidation. On insiste notamment sur l'usage du brouillon et sur les différences entre le brouillon et le propre.

C'est également dans cette visée que s'inscrit l'enseignement de l'orthographe. Considérée comme un des fondements de la lisibilité et comme condition de la bonne communication écrite, l'orthographe doit être maîtrisée progressivement par l'élève (cf. *Les outils de la langue*, page 27).

■ 2. Le plaisir d'écrire

Le plaisir d'écrire tient au plaisir de s'exprimer et de communiquer. Un des buts de la classe de 6e est de donner à l'élève les moyens de le satisfaire : le plaisir d'écrire en effet se cultive, l'écriture s'apprend. En ce sens, on travaille en classe les différentes étapes de la production du texte de création, en reconnaissant au brouillon sa valeur d'ébauche.

Par ailleurs, il s'agit de faire comprendre à l'élève que son texte va produire un effet sur le lecteur. Pour une grande part, le plaisir d'écrire, c'est le désir de faire plaisir à celui qui va lire : tout faire pour le surprendre, l'émerveiller, l'amuser, l'intéresser. Le plaisir d'écrire n'est donc pas seulement celui de calligraphier ou d'illustrer – à ne pas négliger pour autant –, c'est aussi celui d'inventer et de se figurer les attentes de son lecteur.

B. Textes à écrire

Pour développer l'habileté de l'élève à produire des textes écrits, on lui fait percevoir ce qu'il y a de commun et de diffé-

rent entre les deux réalisations de la langue : écrite et orale. Des exercices de reformulation, de l'énoncé oral à l'énoncé écrit correspondant, doivent être pratiqués régulièrement.

En 6e, l'écriture porte essentiellement sur le texte narratif. Le but est que les élèves acquièrent les moyens de produire un récit cohérent. À ce niveau, on considère comme cohérent un texte narratif dans lequel les événements que l'élève a choisi de rapporter permettent de comprendre l'histoire et s'enchaînent selon l'ordre chronologique. Ainsi la mise en place des constituants du récit, et leur maîtrise, sont envisagées de manière progressive : on n'attend pas de la part d'un élève de 6e qu'il sache produire des récits complexes, c'est-à-dire mêlant diverses formes de discours. On ne peut cependant pas raconter sans commencer à produire des descriptions : celles-ci font donc l'objet d'une initiation.

Pour produire leurs textes, les élèves peuvent s'appuyer sur un texte d'autrui. On pratique ainsi les exercices d'imitation les plus variés (imitation d'une forme, d'une situation, d'un style...) à partir de textes ayant fait l'objet d'une analyse. Ces exercices donnent aux élèves des moyens pour organiser des textes, s'approprier des tournures stylistiques, acquérir du vocabulaire. On utilise aussi des supports variés, visuels ou sonores, afin d'offrir à l'imagination l'impulsion initiale. En relation avec le programme d'histoire, on favorise l'écriture de récits s'appuyant d'une manière ou d'une autre sur des mythes ou des héros de l'Antiquité. C'est un des aspects de la sensibilisation à l'héritage antique.

L'invention se nourrit en effet, contrairement à ce que beaucoup d'élèves croient, d'informations et de connaissances concrètes. Plutôt que de privilégier des récits de "pure" imagination, on les incitera donc à investir leurs lectures historiques et documentaires dans leurs textes de création. De même, on leur fera trouver des séries de vocabulaire (initiation au dictionnaire des synonymes).

Le récit qui s'appuie sur l'expérience personnelle sera également pratiqué. Il fait de la première personne la personne de référence, situation d'énonciation qui peut entraîner des problèmes rédactionnels propres (emploi des temps verbaux par exemple). Il exige aussi, en raison de sa proximité avec les événements réels, un effort de construction particulier. Mais il présente l'avantage, du fait même qu'il la prend en compte par l'écriture, de donner toute sa dignité à l'expérience vécue par l'élève, quelle qu'elle soit.

On veille ainsi à la diversité des formes, des supports et des situations d'écriture ; on est particulièrement attentif à la variété des destinataires, dont le statut va du plus singulier (une personne nommément désignée) au plus général (un ensemble non individualisable). En effet, le programme prévoit que l'écrit entre aussi dans des situations correspondant à la réalité des pratiques sociales. Tel est le rôle en particulier d'une formation à l'écriture épistolaire. Dans ce domaine, on s'en tient essentiellement, en 6e, à la lettre narrative. Le récit est alors organisé et orienté en fonction d'un ou de plusieurs destinataires précis. Expéditeur et destinataire peuvent être réels ou fictifs.

Dans tous les cas, les apprentissages d'écriture créative sont assurés non pour eux-mêmes, mais pour que l'élève acquière les moyens d'exprimer sa sensibilité et son imagination.

C. Modalités pédagogiques

■ Contrat

On distingue deux grandes catégories d'exercices d'écriture : ceux qui visent à faire acquérir des moyens d'écrire, ceux qui visent à contrôler les acquis. Les premiers sont brefs et fréquents. Chacun d'eux doit avoir un objectif précis : donner des moyens syntaxiques, stylistiques, lexicaux. Les exercices d'écriture poétique qui, en faisant jouer sur les mots (sens, formes et sonorités), contribuent à développer les capacités d'écriture, y ont toute leur place. Les exercices qui visent à contrôler des acquis, plus élaborés, se situent en fin de séquence.

Pour les travaux écrits de production demandés aux élèves, le professeur choisit et présente des supports (mots, texte, image, objet ...). Il donne des consignes d'écriture très explicites. Il indique les principaux critères selon lesquels le travail sera évalué. Le collégien doit pouvoir s'engager dans l'activité d'écriture en ayant suffisamment d'éléments pour se représenter la tâche qui lui est demandée et pour comprendre comment elle sera évaluée.

Les modalités pratiques d'écriture et de présentation de tout exercice sont à chaque fois précisées.

■ Réalisation

En 6e, on accorde une place prépondérante à l'écriture en classe. Elle permet au professeur de prendre la mesure des points forts et des difficultés réelles des élèves. Les exercices d'écriture donnés hors de la classe sont principalement à envisager comme travaux préparatoires ou phases de mises au point.

Les exercices d'écriture peuvent s'effectuer individuellement ou en groupe. On privilégie cependant les situations de production individuelle, à plus forte raison lorsqu'il s'agit de contrôler les acquis des élèves. L'écriture collective est surtout conçue comme une aide, un moyen de motiver et d'inciter.

Comme le contrôle des acquis en fin de séquence consiste, dans la plupart des cas, en un ou plusieurs exercices d'écriture,

ces exercices auront donc été préparés au fil de la séquence par la lecture et l'étude de textes, le travail sur tel ou tel outil de la langue, les exercices écrits aux objectifs limités.

■ Évaluation

Les principaux travaux d'écriture font l'objet de comptes rendus en classe. Le professeur met en valeur les réussites, donne des explications et propose des exercices sur quelques points qui n'ont pas été assimilés. Il retient en priorité, en 6e, ceux qui ont trait au discours narratif. Les élèves peuvent être invités à une reformulation individuelle de passages de leurs copies contenant des erreurs, en tenant compte des annotations du professeur : celles-ci ne sont donc pas trop abondantes, mais doivent être très explicites.

Afin de travailler selon ces modalités, et d'assurer une progression au cours de l'année, il ne sera pas demandé trop tôt à l'élève de produire des textes longs. La production textuelle moyenne en classe est de l'ordre d'une page, mais elle commence par des textes plus brefs. Si l'élève rencontre encore, en fin d'année, des difficultés d'écriture importantes, elles sont signalées au professeur de l'année suivante.

Esquisse de séquence¹.

La production d'un récit peut constituer le pivot d'une séquence. Elle peut alors inclure la lecture d'un ou de plusieurs textes, en relation avec le thème choisi pour le récit à écrire. Des lectures documentaires peuvent y être associées, de même que l'observation d'images, de situations ou d'objets. Des travaux sur la langue (définition du narrateur, du destinataire, travail des temps, des substituts) s'y intègrent. Les travaux écrits des élèves servent à leur tour de supports pour des lectures et pour des travaux sur la langue (voir aussi l'exemple des *simulations globales*, à la fin du chapitre *L'Oral* : il intègre activités écrites, lectures et activités orales).

1. Les esquisses de séquence sont données à titre purement indicatif. Elles ne constituent ni des modèles, ni des obligations.

IV - L'oral

Tous les élèves pratiquent spontanément la communication orale : l'enseignement du français s'appuie ainsi sur ce qu'ils connaissent et pratiquent déjà. Partant du connu pour accéder au nouveau et à l'inconnu, cet enseignement doit initier les élèves à une pratique raisonnée de l'oral, et les familiariser avec des situations de communication variées. Il existe en effet plusieurs types de pratiques et de discours oraux : leur connaissance sera approfondie aux niveaux suivants.

En 6e, on éduque la capacité d'écoute aussi bien que la prise de parole. Les exigences d'une parole ordonnée sont essentielles : tours de parole, reformulations, dialogue entre les élèves. Les exercices oraux sont donc courts, fréquents et progressifs.

L'oral s'éduque aussi par l'entraînement à un oral préparé. Celui-ci voit donc sa place accrue. Mais le but principal des exercices oraux est, à terme, d'encourager et d'améliorer l'oral spontané de chaque élève.

A. L'expression orale préparée

■ 1. Récitation

On poursuit la pratique de l'école primaire en faisant apprendre "par cœur" des textes de plus en plus longs, en prose ou en vers (par exemple un paragraphe, une fable ou une scène de théâtre courte avec des répliques brèves). Il est bon que les exercices soient fréquents, préparés et concernent tous les élèves.

La récitation permet aux élèves de mobiliser leur attention, d'entraîner leur mémoire mais aussi d'exercer leurs capacités de jugement : les textes dits font l'objet d'une évaluation commune – professeur et élèves –, qui accorde aux marques de l'oralité (intonation, rythme, articulation, volume) autant d'importance qu'à la mémoire dans la reproduction et la mise en relief du sens (voir les *Modalités pédagogiques*).

Jouer une fable ou une histoire, qu'il s'agisse de textes mémorisés ou seulement lus, aide à comprendre que mime, mimiques et attitudes corporelles, particulièrement signifiants au théâtre, le sont dans toute situation de communication. On peut aussi pratiquer sur ces textes, représentés seuls ou à plusieurs, un travail de mise en voix et de mise en gestes.

Les textes relevant des répertoires classique et moderne, l'élève se constitue peu à peu un corpus de textes littéraires. À les restituer fidèlement, il apprend à respecter la parole et la pensée d'autrui. La réalisation d'un recueil personnel des textes appris peut être utile : faisant appel à la calligraphie par l'élève lui-même, elle associe oral et écriture ; elle consolide la lisibilité et peut valoriser également l'expression graphique.

■ 2. Lecture à haute voix, comptes rendus

La lecture à haute voix est pratiquée couramment au long de l'année, sur des textes courts, littéraires ou non. Il est bon qu'elle ait été précédée d'une lecture silencieuse. À l'occasion de lectures de récits, et plus encore pour des fragments de théâtre ou des poèmes, on fait travailler la mise en voix à livre ouvert. On demande à l'élève d'expliquer, en ce cas, pourquoi il propose telle ou telle intonation pour un passage, quel sentiment il a voulu transmettre.

On pratique également le compte rendu oral d'une visite, d'une lecture, d'un spectacle. En 6e, il se limite à quelques minutes. Les élèves apprennent à répondre aux questions *Qui parle ? Où ? Quand ? De quoi s'agit-il ?* avant d'exprimer éventuellement un jugement, une émotion, un sentiment. On alterne les comptes rendus préparés et improvisés.

Dans ce cadre, on initie les élèves à des descriptions orales simples. Toute description s'inscrit dans une situation de communication véritable, avec de courts échanges de questions et de réponses, les questions venant du professeur ou des élèves. La description doit être précise et ordonnée (par exemple de gauche à droite, du premier plan au second plan...). Cette initiation à la description et au dialogue sera poursuivie et complétée les années suivantes.

■ 3. Jeux oraux

On peut avoir recours au jeu théâtral simple et aux jeux de rôles.

Le jeu théâtral se fait à partir d'une lecture : texte de théâtre, texte poétique ou passage de récit faisant intervenir des paroles rapportées au style direct. Il fait travailler la mise en voix (timbre, tempo), en espace (situation des personnages les uns par rapport aux autres, cadre, lumière) et en gestes (regards, mobilité corporelle). On ne cherche pas à mimer de façon artificielle, mais seulement à faire percevoir concrètement la situation d'énonciation pour que les élèves comprennent mieux comment elle implique, et éventuellement modifie, la signification des textes. Ces exercices sont fortement recommandés.

De même pour les jeux de rôles : les professeurs qui en maîtrisent les techniques minimales peuvent les utiliser selon les besoins de la classe, pour éveiller un oral réticent ou pour discipliner un oral désordonné. Ils permettent d'improviser à partir de situations variées, par exemple la visite chez le médecin, l'arrivée d'un correspondant... Ils constituent en cela une utile initiation à l'oral improvisé (voir en fin de chapitre, l'exemple des *simulations globales*).

B. Échange oral et prise de parole

L'oral spontané se manifeste dans l'échange des questions et des réponses entre les élèves et le professeur, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. Le professeur veille à faire circuler la parole pour éviter tout monopole. Les élèves sont invités à s'exprimer de manière ordonnée, à formuler leurs idées avec clarté et précision, et à réfléchir sur la pertinence de leurs réponses. Cette participation régulière et active les amène, même brièvement, à mobiliser leur attention, à prendre en compte la situation de communication définie par la consigne, à faire entendre leur voix, à parler de manière claire et audible, mais aussi à écouter les autres.

Tous les exercices travaillant le débit, le niveau sonore, l'expressivité, la diction (par repérage des groupes de souffle, des pauses légères et plus marquées), sont complétés par des exercices d'articulation.

Dans tous les cas, on veille à favoriser l'expression de tous.

C. Modalités pédagogiques

■ 1. Écoute et co-évaluation

L'évaluation à laquelle la récitation donne lieu comprend un double aspect. On distingue les éléments qui portent sur la mémorisation et ceux qui, relevant de l'énonciation orale, concernent la mise en jeu du sens. Pour les premiers, une connaissance juste et complète du texte peut valoir la note maximale. Mais il est nécessaire de bien faire percevoir que réciter engage le sens, et que le sens engage la façon d'oraliser.

L'exercice de la récitation favorise alors l'apprentissage de la co-évaluation, qui prend en compte le point de vue des élèves aussi bien que celui du professeur. Quel que soit le mode d'évaluation choisi, les critères accordent la même importance à tout ce qui fait l'attrait d'un texte oral – ton, articulation, rythme, diction, volume... – qu'à la mémoire proprement dite.

La lecture à haute voix peut aussi être évaluée selon les mêmes procédures.

Récitation et lecture à haute voix sont des temps où l'apprentissage de l'écoute est mis en valeur de façon méthodique. La co-évaluation participe ainsi de la valorisation de l'écoute.

■ 2. La parole partagée

En cours d'année, les diverses pratiques de l'oral doivent être mises en œuvre de manière à ce que chaque élève ait plusieurs occasions de prise de parole, et reçoive une évaluation de sa prestation orale globale. Lors des prises de parole improvisées (comptes rendus qui n'ont pas été préparés, réponses à des questions dans l'instant même), on ne fait pas peser de contrainte grammaticale lourde : on n'intervient que pour souligner les incohérences qui rendent le propos inintelligible ou ambigu. En revanche, on profite de toute occasion de travail oral pour enrichir le lexique (voir *Les outils de la langue*). L'objectif de la communication orale est de faire partager le sens dans l'interaction.

En 6e, on se limitera à une initiation simple à l'oral en interaction entre les élèves, notamment pour ce qui est de l'oral spontané ; le dialogue sera en effet abordé et étudié de façon plus approfondie les années suivantes.

Esquisse de séquence¹.

En 6e, il est difficile que l'oral devienne le pivot d'une séquence entière, sauf avec une classe particulièrement motivée. En revanche, on aura soin de le faire intervenir aux diverses étapes d'une séquence ayant un autre objet principal : mise en voix et en espace d'un personnage qu'on prévoit de faire entrer dans un récit, lectures à haute voix, etc.

On peut combiner les pratiques de l'oral avec l'écrit et la lecture dans une **simulation globale**. Cette technique consiste à mettre en place un scénario cadre qui permet à un groupe d'élèves ou à une classe entière de créer un univers de référence (un village, un immeuble, un cirque, une île...), d'y installer des personnages en interaction et d'y simuler toutes les activités de discours que cet univers est susceptible de requérir. La rencontre d'une multiplicité de personnages dont les rôles sociaux peuvent être incarnés par les élèves suscite des événements prévisibles ou inattendus d'ordre romanesque. Dans le cadre d'une séquence pédagogique, ou la constituant, la simulation globale donne lieu à une gamme étendue d'activités langagières et discursives, orales et écrites : recherche et consultation de documents, activités de discussions et de débat, lettres échangées, articles de presse, écrits d'imagination, récits quotidiens et jeux de rôles, etc.

1. Les esquisses de séquence sont données à titre purement indicatif. Elles ne constituent ni des modèles, ni des obligations.

V - Les outils de la langue

Parler d'outils de la langue et placer sous cette rubrique des outils lexicaux, grammaticaux et orthographiques, revient à affirmer fortement deux principes :

- l'étude de la langue n'est pas seulement l'étude des phénomènes grammaticaux. Le lexique et l'orthographe sont aussi essentiels que la grammaire ;
- l'étude de la langue n'est pas une fin en soi. Elle se justifie dans la mesure où les notions découvertes et les compétences acquises, sont systématiquement réutilisées dans les domaines de la lecture et de l'écriture. La langue elle-même est un outil, que l'élève doit apprendre à utiliser dans des situations diverses, à l'intérieur des séquences didactiques.

A. Les activités lexicales

Le lexique est le premier des outils de la langue : avant de s'interroger sur des règles d'assemblage grammatical, il faut disposer des éléments à assembler. Les élèves se replient très souvent sur un petit nombre de constructions parce qu'ils n'ont à leur disposition qu'un nombre limité de mots. Enrichir le lexique est donc primordial et, à cet égard, trois objectifs peuvent être privilégiés :

- faire acquérir la connaissance de mots nouveaux, essentiellement dans les lectures et en s'appuyant sur le contexte ;
- faire observer et retenir la construction syntaxique des mots ;
- faire réemployer les mots, à l'oral et à l'écrit, en faisant varier les contextes ;
- ouvrir, le plus souvent possible, une perspective de saisie sociale (niveaux de langage) et historique (mots vieillis, néologismes) de la langue.

Il est important de structurer les activités lexicales servant ces objectifs de façon à ne pas laisser le hasard des lectures déterminer à lui seul la progression. On étudiera donc de façon complémentaire :

- la formation des mots (radical, préfixe, suffixe) et les familles qu'ils constituent ;
- les relations entre les mots (synonymie, homonymie, antonymie) ;
- l'histoire des mots (les doublets, les variations de sens et les dérivations, les origines latines, grecques ou autres) ;
- les mots dans les textes (champs lexicaux et champs sémantiques).

B. Les activités grammaticales

Un accord s'est fait depuis plusieurs années sur un principe essentiel : la grammaire doit s'orienter vers l'expression. Un certain flou existe en revanche sur les choix théoriques et didactiques qu'implique une formule au nom de laquelle des pratiques très diverses se déploient dans les classes.

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.

En classe, l'usage établi veut que l'élève soit amené à construire des phrases, ce qui exige des connaissances morpho-syntaxiques et une grammaire de la phrase. Mais une simple succession de phrases ne constitue pas pour autant un texte, ce qui rend nécessaire une grammaire du texte. Et les textes n'ont de sens que par rapport à la situation d'énonciation où ils sont produits et reçus, ce qui appelle une grammaire du discours.

Les trois niveaux d'analyse qui apparaissent ainsi doivent être combinés plutôt que substitués les uns aux autres pour que l'étude de la grammaire soit véritablement orientée vers l'expression et la maîtrise des discours.

■ 1. La grammaire de la phrase

La grammaire de la phrase s'attache :

- à définir les types et les formes de phrases, verbales, non verbales ou emphatiques ;
- à distinguer la phrase simple de la phrase complexe, la proposition indépendante de l'ensemble proposition principale/proposition subordonnée ;
- à déterminer le rôle des signes de ponctuation ;
- à identifier et à caractériser les principaux constituants de la phrase ;
- à préciser les fonctions possibles de certains de ces constituants ;
- à indiquer les systèmes de conjugaison.

La grammaire de la phrase est donc nécessaire chaque fois que l'on a besoin, pour orthographier correctement, d'identifier préalablement les classes et les fonctions. Elle peut également jouer un rôle essentiel dans la production et la compréhension de la phrase si elle cesse de multiplier et de disperser ses notions et les regroupe autour d'un nombre limité d'axes essentiels comme la détermination, la qualification, la complémentation. Elle trouve logiquement ses limites lorsque se posent des questions liées au texte.

■ 2. La grammaire du texte

La grammaire du texte s'attache à définir les conditions essentielles de la cohérence du texte, selon un double principe de répétition et de progression.

- La **répétition** consiste à reprendre un terme – sous des formes diverses – d'une phrase à l'autre pour assurer la continuité thématique et la stabilité du texte. Les substituts du nom (reprises nominales ou pronominales) jouent ce rôle. Leur étude est déterminante, aussi bien pour la lecture que pour l'écriture des textes (comment, par exemple, un même personnage est-il nommé

ou désigné dans un texte "à lire" et quelles conclusions peut-on en tirer sur les intentions de l'auteur ? Comment nommer ou désigner un même personnage dans un texte "à écrire" ?).

- L'étude des différentes formes de **progression** consiste, à l'inverse, à analyser les apports d'informations nouvelles dans le texte. Le thème est ce dont on parle dans la phrase, le propos apporte une information nouvelle sur ce thème. Les thèmes et les propos s'enchaînent, selon des formes de progression variées pour assurer la dynamique du texte. Ce point ne sera abordé qu'en classe de 5e et développé en 4e et en 3e.

- L'étude des **connecteurs**, spatio-temporels (*tout d'abord, ensuite, au premier plan, à côté...*) ou logiques (*de la sorte, puisque, donc...*), peut être rattachée à la grammaire du texte. Ces éléments assurent l'assemblage des différents éléments constituant le texte. Ils ne créent pas à eux-seuls la cohérence du texte mais contribuent à la souligner.

La **grammaire du texte** est donc directement orientée vers l'expression puisqu'elle se préoccupe essentiellement de la construction et du fonctionnement des textes. Elle peut amener l'élève, dès la classe de 6e, à s'interroger sur la différence qui existe entre une série de phrases et un texte. Elle ne réclame pas une grande théorisation mais, beaucoup plus, une attention régulièrement portée, dans les domaines de la lecture et de l'écriture, sur des faits linguistiques simples et directement porteurs de sens.

■ 3. La grammaire du discours

Étudier le discours conçu comme "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.

De ce fait, l'analyse du discours s'attache :

- à préciser les **composantes de la situation d'énonciation** : *qui parle ou qui écrit à qui ? où et quand ?* ;
- à étudier les **relations entre énoncé et situation d'énonciation**, en particulier lorsque celle-ci est indispensable à la construction d'un sens complet (à la différence d'un énoncé comme : *Pierre est arrivé à Paris le 1er octobre*, un énoncé comme *Je suis arrivé ici hier* a besoin d'être mis en relation avec la situation d'énonciation pour que son sens se construise totalement) ;
- à prendre en compte la **visée de l'énonciateur** (raconter, décrire, expliquer ou argumenter) et la façon dont elle détermine le discours, lequel a alors une fonction narrative, descriptive, explicative ou argumentative. C'est en ce sens que l'on parle de **formes de discours**, et c'est dans une volonté de simplification que quatre types principaux ont été retenus. Dans les textes, ces fonctions sont le plus souvent présentes simultanément (le récit, par exemple, qui est étudié de façon privilégiée en 6e, est constitué de discours narratif, descriptif, voire argumentatif). On garde donc présent à l'esprit que les formes de discours sont des dominantes, et on évite de donner à

l'élève le sentiment que les distinctions sont étanches. Ainsi Homère, lorsqu'il décrit l'armement d'un guerrier, procède par description narrativisée, les élèves rencontreront dans les textes antiques de nombreux passages de cette sorte.

Ces notions, directement orientées vers l'expression puisque l'on demande aux élèves, chaque fois qu'ils s'expriment, de produire un discours, oral ou écrit, sont déterminantes pour les apprentissages. Elles amènent à placer les élèves dans une situation la plus souvent possible authentique, où un énonciateur s'adresse à un énonciataire dans des conditions déterminées et avec une intention précise. Elle n'appellent cependant aucune théorisation excessive et doivent être mises en place progressivement. En ce sens, on s'attache, pour la classe de 6e, à une approche simple et concrète du phénomène énonciatif, fondée pour une part sur des pratiques orales, et d'autre part sur l'observation de textes, littéraires ou non littéraires, de bandes dessinées (le dessin donne la situation d'énonciation, la bulle l'énoncé), de messages publicitaires. On s'entend en outre à l'approche de trois formes de discours, narratif, descriptif et argumentatif, traités de façon très inégale : l'accent est mis sur le narratif, le descriptif est abordé de façon complémentaire puisqu'il accompagne fréquemment le narratif dans le récit, l'argumentatif n'est pas étudié de façon systématique et ce sont plutôt les formes multiples de l'argumentation, les textes certes mais aussi les affiches, les images, les slogans avec lesquels les élèves sont familiarisés, les débats, les activités orales de justification ou d'explicitation qui retiennent l'attention. On est attentif également aux circonstances dans lesquelles on raconte, décrit ou argumente, par exemple à l'intérieur d'un collège et, plus généralement, dans la vie quotidienne.

Conçue de la sorte, l'approche discursive s'affirme comme le principe fédérateur de l'enseignement du français au collège, essentiellement parce qu'elle permet d'associer la lecture, l'écriture et l'expression orale à l'intérieur d'un enseignement décloisonné.

■ 4. La combinaison des différentes grammaires : du discours à la phrase

Les phrases se combinant en textes qui s'actualisent en discours, il pourrait paraître logique, pour étudier un point de grammaire, de partir de la phrase pour aller vers le texte ou vers le discours, dans un mouvement qui va de la partie vers le tout.

Ce serait oublier que le tout détermine fréquemment la partie et prendre le risque d'étudier les constituants sans tenir compte de l'ensemble qu'ils constituent. Il paraît donc préférable, le plus souvent, de partir du discours et/ou du texte pour aller vers la phrase, dans un mouvement resserrant progressivement le champ de l'analyse. L'exemple des temps verbaux est éclairant à cet égard : ils peuvent, pour certains d'entre eux, être repérés par rapport à la situation d'énonciation (présent, futur, passé composé...) et leurs emplois varient selon le type de discours (imparfait narratif ou descriptif) ; ils contribuent à structurer le texte ; ils prennent d'autres repères dans la phrase (passé simple) et appellent une approche morphologique purement phrastique.

D'une façon plus générale, le type de discours détermine les modes d'organisation du texte (schémas narratifs et descriptifs pour la classe de 6e) et rend fréquent le recours, dans la phrase, à des fonctions grammaticales particulières, comme les diverses formes d'expansion du nom dans le descriptif, les compléments circonstanciels de temps dans le narratif. Certes, il faut éviter une systématisation excessive dans ce domaine puisque les fonctions restent toujours polyvalentes (on trouve aussi des compléments circonstanciels de temps dans le descriptif, des compléments circonstanciels de lieu, voire de cause, dans le narratif) et puisque certaines fonctions (sujet, complément d'objet) sont transversales. Il n'en reste pas moins nécessaire de tenir compte des fréquences d'emploi pour rattacher, toujours très soûplement, les parties à l'ensemble et d'établir de la sorte un principe clair, à mettre en œuvre de façon réfléchie... Or ce principe s'avère essentiel puisqu'il permet tout à la fois :

- de mettre l'étude de la langue au service de la lecture et de l'écriture ;
- de situer cette étude à l'intérieur de la séquence (lecture d'un texte narratif, étude des différents outils de la langue au service de la narration, écriture d'un texte narratif) ;
- de structurer une progression des séquences (étude par exemple du discours narratif simple, puis du discours narratif insérant des passages descriptifs, puis des formes simples d'argumentation).

C. Les activités orthographiques

La principale raison d'être de l'orthographe étant de rendre lisible la cohérence d'un texte (accords, choix parmi les homonymes), l'objectif global de son enseignement est de rendre l'élève capable de manifester et de signifier cette cohérence dans l'écriture de son texte. Cette compétence s'acquiert par des exercices d'apprentissage variés, à objectifs précis, qui ont leur place dans la séquence didactique. Aussi l'étude des difficultés orthographiques s'organise en fonction des notions lexicales et grammaticales abordées dans la séquence. La dictée est un exercice de contrôle parmi d'autres, elle ne saurait se substituer aux exercices d'apprentissage.

Afin d'organiser ces apprentissages, il est bon de distinguer l'**orthographe** (au sens de "écrire droit", c'est-à-dire avec logique) qui indique la cohérence du propos et les **graphies** qui, dans le libellé du texte, portent trace de la mémoire de la langue.

- Pour l'orthographe, il est possible de distinguer les éléments relevant :
 - d'une approche discursive, c'est-à-dire pour l'essentiel les marques orthographiques de l'énonciation (je suis venu / je suis venue) ;
 - d'une approche textuelle, c'est-à-dire les accords dans le texte, tels qu'ils se tissent en particulier à travers les reprises nominales et pronominales ;
 - d'une approche phrastique, c'est-à-dire les accords dans la phrase et les diverses formes d'homonymies grammaticales.

En outre, l'oral et l'écrit peuvent être utilement mis en relation. Par exemple, dans *ils sont venus*, *sont* constitue à l'oral la marque du pluriel. Un élève peut ne pas voir l'intérêt de mettre à l'écrit trois marques (*ils, sont, venus*). Par le constat des variations, on lui en fait découvrir la nécessité en lui montrant par exemple que, dans *ils étaient venus*, c'est la liaison à partir du pronom qui marque le pluriel à l'oral. De la sorte, à l'écrit ou à l'oral, l'orthographe est présentée comme élément essentiel de la construction du sens. Sans orthographe, le propos devient confus ou ambigu, et il n'est pas inutile d'avoir recours à quelques exercices s'appuyant sur des textes fautifs pour en faire la démonstration.

- Pour les graphies, il est important de montrer que l'étymologie et la mémoire de la langue sont déterminants.

Le plus souvent, on distinguera les exercices d'acquisition et d'évaluation de l'orthographe où les graphies sont secondaires, et ceux qui portent sur ces graphies ; on s'efforcera cependant, dans le courant de l'année et de façon progressive, d'associer ces deux types d'apprentissage.

D. Démarche pédagogique

Les acquisitions lexicales, grammaticales ou orthographiques s'effectuent, dans la classe, à partir d'activités d'observation, de repérage, de manipulations puis de réinvestissement dans une démarche inductive qui comporte schématiquement trois phases successives :

– 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 ces éléments, du fait lexical, grammatical ou orthographique 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.

Au-delà de ces temps pendant lesquels l'élève construit ses savoirs, des mises en application différées lui permettent de réemployer la notion étudiée. Ainsi les outils de la langue sont découverts progressivement et utilisés aussitôt que découverts dans de courtes productions écrites ou orales, à l'intérieur de séquences où ils se complètent et s'éclairent mutuellement.

ANNEXE 1

LISTE D'ŒUVRES DE LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE

Sélection de titres pour la classe de sixième

Genèse et objectifs de cette sélection

Cette liste, indicative, a été établie à partir d'une enquête lancée auprès d'une douzaine d'organismes pédagogiques et de revues spécialisées en littérature de jeunesse.

Les rubriques répertoriées à l'intérieur de la catégorie **romans** ont pour fonction essentielle de donner une indication de contenu minimale aux professeurs de lettres, en l'absence de résumé critique des œuvres.

Des études ou présentations critiques de ces ouvrages et d'autres peuvent être consultées dans les sélections établies par 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). Voir aussi *Lectures pour les collèges, ouvrage collectif des rédacteurs de la revue.* – Livre Service Jeunesse – Livres en stock (CRDP de Caen) – Livres Jeunes Aujourd'hui.

I - Contes

- Anonyme. *Ali Baba et les 40 voleurs – Histoire d'Aladin Simbad le marin* (traduits de l'arabe et du persan)
- Anonyme. *Contes du Panchatantra* (traduit de l'hindi)
- Anonyme. *Contes et légendes de l'Inde* (bilingue tamoul/français)
- Anonyme. *L'honnête commis Tchang* (traduit du chinois)
- Andersen, H.C. *La petite Sirène et autres contes* (traduit du danois)
- Aymé, M. *Les Contes du chat perché*
- Asrafiev V. *Perdu dans la Taïga – Une Enfance en Sibérie* (traduit du russe)
- Calvino, I. *Romarine* (traduit de l'italien)
- Cendrars, B. *Petits Contes nègres pour les enfants des blancs*
- Clavel, B. *Légendes de la mer*
- Daudet, A. *Les Aventures prodigieuses de Tartarin de Tarascon*
- Diop, B. *Contes et Lavanés*
- Dumas, P. *Contes à l'envers*
- Faulkner, W. *L'Arbre aux souhaits* (traduit de l'américain)
- Grimm, J. et W. *Contes – La Clé d'or – Les 7 corbeaux et autres contes* (traduits de l'allemand)
- Gripari, P. *La Sorcière de la rue Mouffetard*
- Janson, T. *Contes de la vallée de Moumine* (traduit du suédois)
- Kahn, E. *Contes et légendes de la Bible*
- Khasai, M. *Le Prince et le faon* (bilingue persan/français)
- Khemir, Y. *L'Ogresse* (bilingue arabe/français)
- Laabi, A. *Saïda et les voleurs de soleil* (bilingue arabe/français)
- Leprince de Beaumont, Mme. *La Belle et la bête*
- Nodier, C. *Le Chien de Brisquet – Trilby – La Fée aux miettes*
- Perrault, C. *Contes – Contes de ma mère l'oye*
- Singer, I. B. *Zlateh la chèvre et autres contes* (traduit de l'américain)
- Soupault, R. et P. *Histoire merveilleuse des cinq continents*
- Tournier, M. *Sept Contes*
- Wilde, O. *Le Prince heureux – Le Géant égoïste et autres contes* (traduit de l'anglais)
- À consulter également : anthologies thématiques publiées chez divers éditeurs, contes régionaux, contes contemporains (littérature - jeunesse).

II - Poésie

Carême, M. *Au clair de la lune*
Charpentreau, J. *Poèmes pour les jeunes du temps présent – L’Amitié des poètes – Prête-moi ta plume*
Coran, P. *Jaffabules*
Desnos, R. *Chantefleurs et chantefables*
Hugo, V. *Chansons – Poésies et chansons* (titres d’anthologies)
Jean, G. *Écrits sur la page – Poèmes de toujours pour l’enfance et la jeunesse*
La Fontaine de, J. *Fables*

Massoudy, H. *Antara, le poète du désert* (traduit de l’arabe)
Obaldia de, R. *Innocentines*
Prévert, J. *Paroles*
Queneau, R. *Courir les rues*
Roy, C. *Enfantasques – La Cour de récréation*
Soupault, P. *Poèmes pour mes amis les enfants*

De nombreuses anthologies thématiques publiées chez divers éditeurs peuvent être consultées, ainsi que les collections spécifiques de poésie pour la jeunesse.

III - Romans et récits

A. Romans et récits centrés sur la vie affective

Aamado, J. *L’Enfant du cacao* (bilingue portugais/français)
Bawden, N. *Un petit Cochon de poche* (traduit de l’anglais)
Begag, A. *Le Voleur d’écriture, La Force du berger*
Ben Aych, G. *Le Voyage de Mémé*
Byars, B. *Balles de flipper – Rude journée pour Sara* (traduits de l’américain)
Buchanan - Smith. *Le Goût des mûres*
Chotomska, W. *L’Arbre à voile* (traduit du polonais)
Garfield, R. *La Montre en or* (traduit de l’anglais)
Giorda. *L’Incendiaire*
Gosciny, R. et Sempé, J.-J. *Le Petit Nicolas – etc.*
Gutman, C. *Toufdepoil – Pistolet-Souvenir*
Hampaté Ba, A. *Le petit frère d’Amkoullel*
Hartling, P. *Flo – Oma – Ben est amoureux d’Anna* (traduits de l’allemand)
Kemp, G. *Le terrible trimestre de Gus* (traduit de l’anglais)
King - Smith, D. *Les Souris de Sansonnet* (traduit de l’anglais)
Lenain, T. *Un Marronnier sous les étoiles*
Mauffret, Y. *Une Amitié bleu Outremer*
Modiano, P. *Catherine Certitude*
Morgensen, S. *La Sixième*
Murail, M. A. *Baby-sitter blues – Sans sucre, merci*
Pennac, D. *Cabot caboche – Kamo* (3 titres)
Peskine, B. *Chef de famille*
Ray, S. *Fatik, le jongleur de Calcutta* (traduit du bengali)
Schneegans, N. *La plus grande Lettre du monde*
Venulhet, J. *Carton rouge, Matin d’orage*
Voigt, C. *Les Enfants Tillermann* (t. 1 et t. 2)

B. Romans et récits merveilleux

Arkin, A. *Moi, un lemming* (traduit de l’américain)
Babbitt, N. *La Source enchantée* (traduit de l’américain)
Buzatti, D. *La fameuse Invasion de la Sicile par les ours* (traduit de l’italien)
Dahl, R. *Sacrées sorcières – Matilda* (traduits de l’anglais)
Déon, M. *Thomas et l’infini*
Druon, M. *Tistou les pouces verts*
Garrel, N. *Au Pays du grand condor*
Hikmet, N. *Le Nuage amoureux* (traduit du turc)
Honaker, M. *Erwan le maudit*
Kästner, E. *Le 35 mai* (traduit de l’allemand)
King - Smith, H. *Le Cochon devenu berger – Le Nez de la reine* (traduits de l’anglais)
Lagerlof, S. *Le merveilleux Voyage de Nils Holgerson* (traduit du suédois)
Lively, P. *Le Fantôme de Thomas Kempe* (traduit de l’anglais)
O’Brien, R. C. *La Couronne d’argent* (traduit de l’américain)
Pearce, P. *Tom et le jardin de minuit* (traduit de l’anglais)
Pennac, D. *L’Œil du loup*
Piumini, R. *La Verluissette* (traduit de l’italien)
Reid Banks *L’Indien du placard* (traduit de l’anglais)
Roy, C. *Le Chat qui parlait malgré lui – La Maison qui s’envole*
Surget, A. *Le Renard de Morlange*
Suskind, P. *L’Histoire de Monsieur Sommer* (traduit de l’allemand)
Yourcenar, M. *Comment Wang Fô fut sauvé*

C. Romans et récits historiques

Brisou - Pellen, E. *Le Défi des druides – Les cinq écus de Bretagne – Le Fantôme de Maître Guillemín*

Dejean, J. - L. *Histoires de la Préhistoire – Les Lions de César – Le premier Chien*
 Jay, A. *Complot à Versailles*
 Judenne, R. *Le Levrier du pharaon – Une vie à tout prix – Le Cannibale de Joséphine*
 Lowry, L. *Compte les étoiles* (traduit de l'américain)
 Miquel, P. *Le Piège gaulois*
 Molnar, F. *Les Gars de la rue Paul*
 Nozière, J. - P. *La Chanson de Hannah*
 Richter, H. P. *Mon Ami Frédéric* (traduit de l'allemand)
 Solet B. *Les Brigands de la Saint - Michel – Bastien gamin de Paris – Jehan de Loin*
 Soyez, J. - M. *La Princesse Iroquoise – Thibault et Nicolette ou la première Commune*
 Weulersse, O. *Le Messenger d'Athènes – Les Pilleurs de sarcophages – Le Serment des catacombes*
 Winterfeld, H. *L'Affaire Caius*

D. Fantastique et science-fiction

Andrevon, J. - P. *La dernière Pluie*
 Ebly, P. *L'Eclair qui effaçait tout*
 Grenier, C. *Virtual, attention danger – La Machination*
 Grousset, A. *La Citadelle du vertige*
 Honacker, M. *Le Prince d'ébène – La Sorcière de midi*

Horowitz, A. *L'Île du crâne – Maudit Graal*
 Martinigol, D. *Les Oubliés de Vulcain*
 Sautereau, F. *La cinquième Dimension – Un Trou dans le grillage – Classe de lune*
 Surget, A. *Les Fils des loups*
 Thies, P. *Le Sorcier aux loups*
 Wul, S. *Retour à "O"* (traduit de l'anglais)

E. Policiers

Arrou - Vignod, J.-P. *Enquête au collège*
 Boileau - Narcejac. *Sans-Atout et le cheval fantôme, etc.*
 Caban, G. *Faux-ami*
 Craipeau, J. - L. *Gare au carnage – Amédée Petipotage !*
 Daeninckx, D. *Le Chat de Tigali*
 Ferdjoukh, M. *L'Assassin de papa – Embrouille à minuit*
 Honacker, M. *Croisière en meurtre majeur*
 Horowitz, A. *Le Faucon malté – Signé F. K. Bower* (traduits de l'anglais)
 Hugo, H. *Lambada pour l'enfer*
 Jeffries, R. *Les Horloges de la nuit* (traduit de l'anglais)
 Kästner, E. *Émile et les détectives* (traduit de l'allemand)
 Nozière, J.-P. *Souviens-toi de Titus – Des Crimes comme-ci comme-ça*

IV - Albums

Alexander, S. et Lemoine, G. *Leïla*
 Aroneanu, D. et Dehong. *La grande Muraille des caractères*
 Bukiet, S. et Muller, H. *Écritures dans l'histoire et par les contes*
 Clément, C. et Cassaboys, J. *Le Luthier de Venise*
 Clément, C. et Lemoine, G. *Le Batelier du Nil*
 Coudray, J. - L. *Le Mouton Marcel*
 Daeninckx, D et Gauthier, A. *Le Papillon de toutes les couleurs*
 Giono, J. et Bac, F. *L'Homme qui plantait des arbres*
 Hawkins J. et C. *Les Sorcières*

Joiret, P ; et Bruyère, X. *Mina, je t'aime*
 Laurencin, G. et Pef. *Le Dimanche noyé de grand' père*
 Leprince de Beaumont Mme, Cocteau, J et Gauthier, A. *La Belle et la bête*
 A. Maymat, N. et Clément, F. *L'Histoire d'Héliacynthe*
 Morgensen, S. et Boucher, J. *La grosse Patate*
 Place, F. *Les derniers Géants*
 Quesemand, A. et Berman, L. *Colporteurs d'images*
 Sempé, J.-J. *Quelques enfants*

V - Bandes dessinées

Chaillet, G. *Vasco : Ténèbres sur Venise*
 Colman, S. et Desberg, S. *Billy the cat – l'Été du secret*
 Edgar P. Jacobs. *Les Aventures de Blake et Mortimer – la Marque jaune*
 Forest, J.-C. *Enfants, c'est l'hydraxon qui passe*
 Franquin, A. *Gaston Lagaffe : Le Bureau des gaffes en gros*
 Fred. *Philémon : Le Voyage de l'Incrédule*
 Gelluk, P. *Le Chat : Le Retour du chat*
 Goscinny, R. et Uderzo, A. *Astérix le gaulois – Astérix et*

Cléopâtre – Le grand Vizir Iznogoud
 Hergé. *Les aventures de Tintin : Tintin au Tibet, etc. – Quick et Flupke, gamins de Bruxelles*
 Juillard, A. et Cothias, P. *Masque rouge*
 Martin, J. *Alix : Les légions perdues*
 Morris. *Lucky Luke : Des Rails sur la prairie*
 Roba, J. *Boule et Bill : Boule et Bill, globe-trotters, etc.*
 Tito. *Tendre banlieue : Le Bahut*
 Winsor Mc Cay. *Little Nemo*

ANNEXE 2

GLOSSAIRE

Ce glossaire reprend un certain nombre de termes utilisés dans le Programme, qui sont susceptibles d'être entendus selon des acceptions diverses : son but est d'éviter le flottement interprétatif, et de proposer un langage commun. Il ne prétend donc être ni exhaustif, ni scientifiquement incontestable. Il se veut pratique avant tout et n'arbitre que selon la pratique lorsque plusieurs terminologies et conceptualisations sont possibles.

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. Ex. 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, entrant dans un ordre général de construction de l'esprit et de la personnalité.

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 détaillée. On appelle lecture détaillée 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 hypo-

thèses que l'étude du texte permet d'infirmer ou de confirmer, dans un processus de construction du sens. On peut employer également, dans un sens équivalent **lecture analytique**.

Lecture cursive. On appelle lecture cursive la forme usuelle de la lecture. Elle se fait selon les besoins, 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 visant un objectif commun.

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

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

II - Outils de la langue

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 d'objet premier et complément d'objet second. Complément essentiel du verbe, le complément d'objet désigne sémantiquement la personne ou la chose auxquels 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 distinguera, 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.

Description. Production de discours rendant compte des composantes et caractéristiques d'un objet quel qu'il soit (être, chose, ensemble complexe). Résultat de cette production.

Destinataire. – a. Dans la communication, celui à qui est destiné le message. – b. Dans le cas particulier du récit, personnage au profit duquel s'accomplit la mission réalisée par un protagoniste.

Discours. Toute mise en pratique du langage dans une activité écrite ou orale. Par extension, on parle de discours iconique (valeur rhétorique de l'image).

Benveniste parle de discours au sens *d'énoncé en prise avec la situation d'énonciation*, donc dans un sens plus restrictif. Pour éviter les confusions, on gardera le sens général.

Doublet. Couple de mots issus d'une même racine latine, l'un étant de formation populaire, l'autre de formation savante.

Émetteur. La personne (individuelle ou collective, humaine ou figurée) qui émet un message ; à distinguer de l'auteur d'un texte, avec lequel généralement il ne se confond pas.

Énoncé. Par opposition à l'énonciation, comprise comme acte de mise en œuvre du langage, l'énoncé en est le résultat, indépendamment de sa dimension (phrase ou texte).

Épithète. Fonction exercée par un mot ou un groupe de mots qui, sur le plan sémantique, indique une qualité de la personne ou de la chose dont on parle, et qui, sur le plan syntaxique, entre dans la constitution d'un groupe nominal.

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.

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 un 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 manifestations 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.

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

* Mot figurant dans les fiches mises au point par la Commission d'harmonisation des terminologies grammaticales entre français et langues vivantes (cf. *Annexe 3*).

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.

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

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. 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.

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

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.

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.

* Mot figurant dans les fiches mises au point par la Commission d'harmonisation des terminologies grammaticales entre français et langues vivantes (cf. *Annexe 3*).

ANNEXE 3

FICHES DE TERMINOLOGIE GRAMMATICALE

communes aux groupes de français-langues anciennes et de langues vivantes

La Direction des lycées et collèges a mis en place en décembre 1995 un groupe de spécialistes de linguistique et de pédagogues, chargé de repérer dans les programmes de 6e les points de terminologie grammaticale qui pouvaient poser problème dans l'enseignement du français ou d'une des langues vivantes étrangères enseignées dans les collèges.

Plus que d'une harmonisation artificielle des terminologies dont les langues font usage, il s'agit de relever les termes propres à chaque langue qui désignent un même fait linguistique, ou d'exposer les sens différents qu'un même terme grammatical peut avoir dans différentes langues.

Nombre d'erreurs ou de malentendus des élèves proviennent de cette divergence dans les usages des termes grammaticaux. C'est pourquoi il a paru utile que chaque enseignant de français et de langue vivante puisse prendre connaissance de ces quelques notions qui ont semblé particulièrement problématiques. Elles sont présentées ici sous forme de courtes fiches.

La notion de détermination,

l'emploi de déterminatif, déterminant ■

En français, le terme **déterminant** est utilisé pour désigner une classe de mots se plaçant à gauche du nom, et qui forme avec lui le groupe nominal minimum : articles, adjectifs possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux.

Ex. : *le chat, mon chat, ce chat, quelques chats, deux chats.*

C'est le terme **déterminatif** qui est utilisé en allemand pour désigner la même classe de mots, ces mots ayant pour fonction de définir ou d'identifier le nom.

Le mot **déterminant** est utilisé en allemand pour désigner la fonction de détermination. Il peut y avoir des déterminants du verbe comme du nom. Le terme de déterminant ne désigne donc pas une catégorie de mots.

Ex. : *Kartoffeln essen ; die Taschenlampe.*

Pour exprimer la possession en italien et en portugais, il est nécessaire d'introduire le terme de **pré-déterminant**.

Ex. : *il mio gatto/ questo mio gatto (italien) ; o meu gato/ este meu gato (portugais).*

La notion de groupe ■

La notion de groupe est largement utilisée en français et en langues vivantes.

Il a été proposé de parler de groupe pour *un ensemble constitué autour d'une base (ou noyau, ou tête) suivie ou précédée de.*

On parlera de **groupe nominal** quand la base est un **nom**, de **groupe prépositionnel** quand la base est une **préposition** (Ex.

Il a refusé de me recevoir à cause de sa maladie.), de **groupe adjectival** quand la base est un **adjectif**. (Ex. Il est *capable de partir*). On parlera de **groupe verbal** pour désigner le verbe accompagné de compléments essentiels ou indispensables (déterminants, en allemand).

L'utilisation des termes "impératif" et "injonctif" pour les types de phrases ■

La nomenclature des types de phrases (déclaratif, interrogatif, impératif ou injonctif) est une nomenclature de structuration syntaxique.

L'appellation **phrase de type injonctif** semble préférable à celle de **phrase de type impératif**, pour éviter toute confusion : le verbe de la phrase de type injonctif n'est pas nécessairement à l'impératif. Il peut être au subjonctif (*Qu'ils sortent !*), ou à l'indicatif (*Je parle !*). La phrase de type injonctif peut être aussi une phrase non verbale – ou nominale – (*Dehors !*).

Il est nécessaire de bien distinguer le niveau syntaxique et le niveau sémantique. L'injonction peut aussi s'exprimer par des phrases qui ne sont pas de type injonctif, mais de type déclaratif : *Je vous demande de vous arrêter*, ou interrogatif : *Est-ce que vous n'allez pas bientôt vous taire ?*

Le passif ■

En français, la structure grammaticale *être + participe passé* a deux valeurs rarement distinguées :

– une valeur de passif (en déroulement) : *la maison est détruite par l'ouragan ;*

– une valeur d'état (structure attributive) : *la maison est détruite.*

L'allemand, l'espagnol et le portugais distinguent ces structures par l'emploi de deux auxiliaires différents (alors que le français n'utilise que l'auxiliaire *être*).

Allemand : deux auxiliaires, *sein* (valeur d'état) et *werden* (passif).

Die Tür war geöffnet (La porte était ouverte).

Die Tür wurde um sieben geöffnet (La porte a été ouverte à 7 heures).

Espagnol : deux auxiliaires, *estar* (valeur d'état) et *ser* (passif).

El hombre está herido (L'homme est blessé).

El hombre es herido por el enemigo (L'homme est blessé par l'ennemi).

Portugais : deux auxiliaires, *estar* (valeur d'état) et *ser* (passif).

A porta está aberta (La porte est ouverte).

A porta foi aberta pelo João (La porte a été ouverte par Joao).

Propositions principale, subordonnée, indépendante

Ces termes sont d'usage en français dans l'analyse des phrases.

Deux langues (allemand, arabe) n'utilisent pas ces termes. Elles parlent de **phrases ou propositions, et d'éléments dépendants ou subordonnés**.

Ex. : *Aujourd'hui, en dépit du beau temps, je préférerais que nous restions à la maison.*

À l'analyse : phrase comportant deux propositions : une proposition principale (*Aujourd'hui, en dépit du beau temps, je préférerais*), et une proposition subordonnée (*que nous restions à la maison*), on préfère dans ces langues celle de : phrase comportant un élément subordonné (*que nous restions à la maison*), dépendant du verbe (*je préférerais*).

Thème/propos ou rhème

Le terme de **thème** est utilisé dans l'analyse textuelle pour désigner le point de départ d'un énoncé, **ce dont on parle** ; le terme de **propos** (ou **rhème**), pour désigner **ce qu'on dit du thème**, c'est-à-dire les informations nouvelles par rapport au point de départ de l'énoncé.

En anglais, le propos est appelé **commentaire**.

Les termes de thème/rhème sont utilisés dans le cadre d'une analyse textuelle (ou sémantique, ou rhétorique).

Il faut souligner le lien étroit qui existe en russe entre la division en thème et rhème et l'ordre des mots. Il est intéressant de montrer aux élèves russisants que le rôle joué en français par l'article peut l'être en russe par l'ordre des mots.