

VOYAGE AU PAYS DES MOTS OU DU PLAISIR DE LIRE AU PLAISIR D'ÉCRIRE

I POURQUOI UN TEL PROJET ?

Problématique

Comment amener une classe de sixième d'un niveau hétérogène à l'écriture par le biais de la lecture orale, cette dernière constituant « une passerelle » entre l'oral et l'écrit ?

La lecture orale, considérée durant des années comme un exercice difficile, périlleux (puisqu'elle fait appel à de nombreuses compétences) et source d'angoisse pour le jeune lecteur, ne pourrait-elle pas, au contraire, se révéler élément moteur, source d'échange entre différentes générations :

- motivant la prise de risque de la lecture expressive ?
- facilitant l'acquisition de la lecture lettrée et de l'écriture ?

La lecture expressive pourrait-elle constituer une « passerelle » entre l'oral et l'écrit, cette dernière favorisant :

- la levée des blocages vécus par certains élèves face à l'acte d'écrire.
- la prise de conscience de la notion de cohérence de l'énoncé qu'ils sont amenés à écrire.
- le besoin de s'approprier « les outils de la langue » et, ainsi, parvenir à se construire par l'écriture, à prendre conscience de l'utilité sociale de la lecture.

Origine de l'action

J'ai été amenée à me poser ces questions à la suite de mon observation de classes de collège de tous niveaux qui « se laissaient porter » par un poème, un extrait de roman ou autre lorsqu'un professeur « en faisait la lecture ».

De nouveaux aspects du texte apparaissaient alors, aspects que les élèves n'avaient pas perçus lors de leur lecture silencieuse. En effectuant eux-mêmes une lecture orale, ils construisaient du sens peu à peu : la lecture orale devenait « la vérification » de cette construction dans un premier temps. Dans un second temps, elle se transformait en lecture expressive reflétant leur propre interprétation. Ils prenaient conscience de l'implicite d'un énoncé écrit.

Se poser ces questions dans une classe de sixième semble porteur car les élèves arrivent d'établissements différents, ils appréhendent une nouvelle façon de recevoir un enseignement. Le projet VOYAGE AU PAYS DES MOTS a pour objectif de tenter la vérification de ces « hypothèses ».

Quelles difficultés à lever ?

Les observations effectuées ainsi que les résultats de l'évaluation ont révélé une grande hétérogénéité au niveau des acquis, des difficultés et des besoins. Elles ont porté sur trois classes de sixième.

A l'oral

Dans l'ensemble, Les classes font preuve d'enthousiasme et de spontanéité, facteurs d'une prise de parole « anarchique » et d'une certaine « non écoute » de l'autre.

Un « oral quotidien » est employé.

La lecture

Ce constat porte essentiellement sur la lecture de textes narratifs.

Certains rencontrent d'importantes difficultés au niveau de la compréhension ; d'autres ne perçoivent que certains aspects du texte.

La majorité sait prélever des informations mais ne les utilise pas pour « construire du sens », interpréter, déduire.

Les indices linguistiques sont rarement pris en considération.

Cependant, aucune « hostilité », aucun refus n'ont été constatés, au contraire.

Ainsi, si nous nous référons à l'article de Dominique Bucheton « Les postures de lecture des élèves au collège », nous pouvons constater que la majorité adopte la posture du « texte action » : les jeunes lecteurs « restent à l'intérieur de l'histoire du texte ».

A la suite de ce constat, il m'est apparu indispensable de sensibiliser les classes sur les points suivants :

- Prise de conscience que tout énoncé écrit ou oral possède un sens.
- Prise de conscience que tout énoncé écrit ou oral s'adresse à un destinataire y compris soit- même.
- Prise de conscience que la langue est un outil permettant d'exprimer sa pensée donc de se faire entendre en tant qu'individu d'une part, que cet outil permet également la réception et la compréhension d'un message, d'autre part.

Ainsi, ces différentes « prises de conscience » permettront l'appropriation de la lecture orale en tant qu'outil d'élaboration du sens de l'énoncé.

A l'écrit

Au début de l'année, pour la majorité, écrire représente « un monde à part » différent de celui de l'oral qu'ils pratiquent, une tâche scolaire ; c'est la « rédaction » que beaucoup appréhendent.

Les premières productions, y compris celle de l'évaluation, traduisent cette première constatation :

- Absence d'alinéas pour la majorité.
- Ponctuation aléatoire.
- Difficultés au niveau des reprises nominales pouvant entraîner un manque de cohérence de certaines phrases.
- Confusion au niveau de l'emploi des temps.
- Vocabulaire imprécis, niveau de langue familier.

Certains écrits brefs révélaient un « blocage », d'autres relevaient de « l'oral transcrit ».

Tout au long de l'année, j'ai tenté d'aborder toute nouvelle notion en « en créant le besoin » et en provoquant « un va et vient » permanent entre l'écrit et l'oral.

II LES TROIS AXES DU PROJET

- De la lecture orale à la lecture expressive

Dans un premier temps, les élèves ont découvert différents textes par le biais de la lecture orale qu'ils en ont effectuée. Cette lecture a été évaluée par la classe qui, peu à peu, a proposé des lectures expressives en justifiant ses choix

Ainsi, les élèves ont été amenés à observer « les outils de la langue » afin de donner « une lecture fidèle », respectant les intentions de l'auteur. J'ai été amenée à effectuer une lecture expressive lorsque les jeunes lecteurs ne parvenaient pas à « trouver une solution ».

Les semeurs de mots

Afin que les élèves prennent conscience de la cohérence du sens d'un texte et découvrent le plaisir qu'offre la lecture, un partenariat avec le Foyer des Ormes, maison de retraite de Montfermeil, a été mis en place durant l'année 2003-2004.

Ils se sont rendus régulièrement (une fois par mois) au foyer afin de « porter, donner des textes » aux Anciens. Ainsi, un échange particulier s'est établi entre les générations, les Anciens lisant parfois à leur tour aux enfants.

Les Bouillons de lecture

Parallèlement à ce partenariat, les élèves ont effectué la lecture d'œuvres complètes variées et en ont rendu compte à leurs camarades toutes les trois semaines environ lors de séances organisées au CDI.

Durant ces séances, la documentaliste et le professeur ont présenté des ouvrages sans en dévoiler le dénouement ; les élèves ont choisi celui qui leur convenait. Lors de la séance suivante, ils ont dû présenter l'ouvrage, donner leur avis et effectuer une lecture expressive du passage qu'ils avaient aimé ou détesté, cette lecture justifiant leur avis.

III DE LA LECTURE ORALE A LA LECTURE LETTRÉE ET A L'ÉCRITURE

III 1 De la lecture orale à la lecture expressive

« Qu'est ce que le français ? »

Afin d'appréhender ce que la langue pouvait représenter pour des élèves de début de sixième où chaque matière est enseignée par un professeur différent, la première séance est amenée par la question suivante : « Pour vous, *le français*, qu'est-ce que c'est ? », question volontairement ouverte permettant une certaine liberté pouvant amener à une approche de réflexion sur son « utilité » : le français discipline scolaire, le français « langue et langage ».

Différentes réponses ont été émises :

« C'est la grammaire, l'orthographe, la conjugaison ».

« C'est apprendre à écrire des phrases ».

« Ca sert à faire des rédactions ».

« Ca sert à savoir lire ».

A aucun moment le domaine de l'expression orale n'a été abordé.

La question s'est alors faite plus précise : « Pourquoi est-il nécessaire de connaître la grammaire ? »

La nécessité « se faire comprendre », peu à peu, a été mise en évidence ; ainsi la notion de communication a pu être abordée. Cette première séance s'est achevée sur la déduction d'une élève : « mais alors, le français, c'est la vie. ».

La présentation orale réciproque

Afin de créer « le groupe classe », d'une part, de permettre la mise en relation du « monde écrit » et du « monde oral » d'autre part, les séances suivantes ont été consacrées à la *présentation orale réciproque* : deux élèves ne se connaissant pas (lorsque cela a pu être possible) s'interrogent mutuellement et prennent des notes sur leur cahier de brouillon.. Chacun aura « la mission » de présenter oralement son camarade à la classe le plus fidèlement possible. Chaque prestation sera évaluée collectivement.

Avant les entretiens, « un questionnaire- type » a été élaboré par la classe.

Des nécessités, des questions ont surgi :

- Les réponses doivent être « fixées » par écrit de peur d'oublier.
- Comment « classer » les questions ?
- Est-ce que je dois « tout » écrire ? Est-ce que je dois écrire des phrases entières ?

Un « accord » a été institué : les notes sont personnelles, elles ne seront consultées que par le « présentateur ». Ainsi la prise de conscience que « l'on écrivait pour soi » était enclenchée, les inhibitions créées par les contraintes des règles de syntaxe levées.

Lors des prestations orales, d'autres écueils sont apparus :

- Comment « dissimuler », surmonter son « trac » ?
- Comment obtenir une écoute attentive ?
- Comment s'y prendre afin que cette présentation orale ne soit pas simplement la lecture d'une « carte d'identité » ou la simple énumération de divers renseignements ?

Chacun devant, effectuer cette prestation, s'est senti concerné ; une grille servant à la fois de guide et d'outil d'évaluation a été élaborée (cf annexe 1).

Chaque prestation a été évaluée. Ainsi, chacun a pris conscience :

- Qu'il écrivait toujours pour quelqu'un, lui compris.
- Qu'il devait s'exprimer en employant un vocabulaire précis afin d'être compris par tous.
- Que le niveau de langue utilisé était important et variait suivant le contexte où l'on se trouvait.
- Que tout message devait comporter un ordre précis
- Que le cahier de brouillon représentait une aide où l'on pouvait « retrouver ses idées » et, ainsi, surmonter son trac.

Cet exercice a permis de déduire les définitions de communication et de situation d'énonciation, de prendre conscience de la nécessité d'utiliser un code commun afin que tous puissent se comprendre.

Ces prestations ont permis de mettre en évidence les besoins suivants :

- Le respect et l'écoute de la prise de parole de l'autre.
- La préoccupation constante de la notion de cohérence.
- Le travail sur les niveaux de langue suivant la situation d'énonciation.
- La précision, l'enrichissement du vocabulaire utilisé.

Le fait d'avoir été contraint personnellement à « agir » a permis une déduction rapide de la notion de communication d'une part, et la prise de conscience que l'enseignement du français ne se limitait pas à la grammaire et à ses règles d'autre part.

Un extrait du roman Deux mains pour le dire, de Didier Jean et Zad a été étudié en privilégiant la lecture orale. Il s'agit d'un dialogue entre un collégien et un adulte où l'implicite domine quant aux sentiments du jeune garçon.

La classe avait déduit « qu'il fallait mettre le ton » afin que l'on perçoive les sentiments et les intentions de chaque personnage.

Afin de « consolider » la notion de « va et vient » entre l'écrit et l'oral et, à la suite de l'étude de la communication ainsi que celle des indices de la situation d'énonciation, la classe a été invitée à rédiger un dialogue suivant la consigne :

Rédigez un dialogue entre votre ancienne paire de « baskets » et la nouvelle que l'on vient de vous offrir.

Les deux paires de chaussures se retrouvent dans le placard où vous les avez rangées à la fin de la journée. La conversation débute alors...

Le « problème » a été posé : comment indiquer aux camarades qui le liront « le ton » que « l'écrivain » a l'intention de rendre dans le dialogue qu'il va écrire ?

La nécessité de savoir manipuler la ponctuation a été mise en évidence. Le texte étudié a été repris et les élèves ont rédigé le « premier jet ». J'ai évalué cette production initiale afin de relever les besoins et les difficultés que rencontrait chacun. Outre les besoins que l'on rencontre habituellement dans ce type de production en début d'année, j'ai tenté de sensibiliser les « écrivains » au fait qu'ils ne rédigeaient pas uniquement une rédaction pour le professeur mais qu'ils écrivaient pour leurs camarades dans l'intention de les amuser ou de les surprendre, de provoquer une réaction. Cette entreprise s'est révélée difficile dans un premier temps. Pour certains (ceux qui éprouvaient « la peur de la page blanche ») « des baskets, ça ne parle pas », « je n'ai pas d'idée ».

Peu à peu, l'appréhension a été levée en partie lors de la rédaction « deuxième jet ». Très peu ont accepté que leur production finale soit lue. (Il s'agissait de la rédaction « troisième jet »). Que penser de cette réaction ? Pouvait-on l'analyser comme une certaine dévalorisation de son propre travail ou la première étape de la « prise de distance par rapport à sa production » ?

La majorité de la classe ne semblait pas avoir acquis certaines notions de narratologie. Ainsi, le mot « auteur » est remplacé par le pronom « ils », l'expression « dans le texte, ils disent » est fréquemment employée. La différence entre « auteur » et « narrateur » n'est pas perçue. *Les Bouillons de lectures* mis en place dès le mois d'octobre visent à lever ces confusions.

III 2 De la lecture expressive à la lecture lettrée et à l'écriture

a) La construction d'indices linguistiques

Passer par la dictée...

Afin d'en provoquer « le besoin » et de sensibiliser les jeunes « lecteurs » aux outils de compréhension que constituent les indices linguistiques la pratique de la dictée m'apparaît une aide précieuse.

En effet, transcrire un texte bref en effectuant le moins d'erreurs possibles peut motiver les élèves à repérer les « pièges grammaticaux », « fixer » les différentes règles de syntaxe et d'orthographe, les manipuler, les réinvestir d'une part, à donner du sens à ces apprentissages ainsi qu'à ces « repérages » d'autre part.

Cet exercice peut également permettre une certaine prise de distance par rapport à l'énoncé.

La dictée, souvent décriée, apparaissant comme un exercice contraignant et rébarbatif peut devenir un « jeu » où différents « pièges » doivent être surmontés.

Elle est pratiquée environ toutes les deux semaines. Elle porte, les premiers temps, sur des extraits étudiés puis, peu à peu, sur des textes « inconnus ».

... et mettre en place une évaluation formative.

Afin d'éviter certains « blocages », le zéro est banni.

Les élèves débutent l'exercice avec la note « forfaitaire » de 03. A eux d'aller au-delà... Selon le niveau de difficulté qu'ils ont estimé rencontrer, ils se fixent un « contrat » devant figurer sur leur copie.

Lors de la première correction de l'année, une grille a été réalisée collectivement à la suite de la question « Quels outils dois-je me donner afin de progresser en dictée ? » (cf annexe2)

Les items ont été déduits à partir des remarques des élèves.

L'item « concentration » apparaît très vite à la suite du constat « d'erreurs d'inattention ».

Chacun devra l'évaluer en s'aidant des signes suivants : + - =

Les élèves remplissent eux-mêmes leur grille à la suite du « diagnostic » établi par le professeur sur leur copie, les erreurs sont entourées.

Durant la séance de correction, après le travail sur la grille d'évaluation, nous nous interrogeons sur l'origine de certaines erreurs, souvent par le biais de la question : « Que s'est-il passé dans ma tête lorsque j'ai écrit ... ? »

Il peut arriver qu'aucune réponse ne puisse être apportée. Au professeur d'expliquer et de reprendre la notion à acquérir.

La dictée peut être transcrite au tableau collectivement ou « revue » sous un angle différent lorsqu'il s'agit d'un extrait de texte étudié lors des séances précédentes.

L'objectif consiste à ce que la notion non acquise lors du « diagnostic » disparaisse à l'évaluation suivante. Très vite, les élèves sont « réalistes » et se fixent généralement un contrat adapté à leurs capacités.

Un certain « fatalisme » (« Je suis nul ») semble s'estomper : les difficultés sont verbalisées et « reconnues ».

Les élèves à profil dyslexique semblent rassurés.

La concentration, élément précieux pour la compréhension, est mise en évidence et perçue comme outil d'apprentissage.

La dictée s'inscrit alors dans le processus « de la lecture lettrée » et prend du sens.

b) Entrer dans la lecture lettrée

Les notions de communication ; situation d'énonciation, de cohérence de l'énoncé étant posées d'une part, la prise de conscience de la « complémentarité » du monde de l'oral et de celui de l'écrit effectuée d'autre part, les élèves pouvaient entrer dans la lecture lettrée.

Le loup dans tous ses états ou acquérir les notions de fonction et de genre d'un texte

Trier les textes

Afin d'amener les élèves à s'interroger sur les fonctions d'un texte et de les sensibiliser à la notion de genre, un classement de textes variés (documentaires, narratifs, articles de dictionnaires...) ou « tri de textes » ayant pour thème le loup a été proposé. (cf annexe 3)

La première séance est consacrée à un classement de ces textes amené par la consigne : « Classer ces textes suivant vos propres choix ». Consigne volontairement ouverte afin d'observer les difficultés pouvant apparaître, un éventuel réinvestissement des notions étudiées (indices de la situation d'énonciation, les personnages, les étapes de l'intrigue...) d'une part, et, d'autre part, de laisser « aux lecteurs » une certaine liberté dans l'approche de cette démarche.

Ce classement effectué, chacun a dû expliquer ses choix.

Ainsi, à l'issue de cette approche du « tri de textes » j'ai pu constater que les élèves, quelque soit leur « niveau de lecture », exécutaient la consigne, justifiaient les choix effectués. Ils s'aidaient de certains indices grammaticaux, des notions abordées pour la majorité.

Qu'est ce que lire ?

La séance suivante a porté sur l'étude de la nouvelle fantastique de Guy de Maupassant « Le Loup ». Une question s'est imposée : « Qui est ce loup ? »

Afin de pouvoir y répondre, la nécessité de vérifier les différentes « propositions » apparaissant dans la nouvelle s'est révélée indispensable. Pour cela, les articles des dictionnaires ainsi que le texte de Paul Emile Victor et de Jean Larivière ont été exploités.

A l'issue de la séance, les élèves ont pris conscience qu'afin de comprendre un texte, il fallait émettre des hypothèses, les vérifier soit en s'appuyant sur des indices appartenant au texte soit en utilisant d'autres textes.

Les éléments du para texte ont été reconnus, leur fonction mise en évidence.

La confusion entre les notions d'auteur et de narrateur semble avoir été levée en partie.

Certains ont tenté la lecture expressive. Celle-ci a été « critiquée » par la classe. Cette activité a permis la prise de conscience qu'il était indispensable de « balayer » le texte sous différents aspects notamment celui de la ponctuation afin de respecter les intentions de l'auteur et de « provoquer des images » chez l'auditoire.

Produire un écrit documentaire

A l'issue de ces différentes approches, un sujet d'expression écrite a été proposé, sujet figurant dans le manuel *A mots ouverts* 6° NATHAN :

Vous êtes un savant devenu célèbre grâce à votre découverte dans le Sahara ou dans l'Himalaya d'un animal inconnu des hommes.

Le principal du collège vous a invité afin que vous exposiez à une classe de sixième ce que vous avez appris sur cet animal.

Imaginez un animal qui n'existe pas.

Respectez les caractéristiques d'un texte scientifique (présent de l'indicatif, phrases déclaratives, mots « techniques »).

Votre exposé devra comporter des rubriques précises. Pour cela, inspirez-vous de l'article du dictionnaire.

Evaluer les productions des élèves

Les premières productions, dans l'ensemble, ne respectaient pas les caractéristiques d'un texte scientifique. La description de l'animal manquait de précision, n'était pas organisée ou consistait en une simple énumération de caractères physiques de l'animal.

Certains élèves s'étaient inspirés de « créatures » de « jeux vidéo ».

La « rédaction 2° jet » a fait l'objet de la contrainte suivante : l'animal sera dessiné par un camarade qui aura lu votre exposé. Cette séance a donné lieu à des entretiens. Ainsi, les élèves ont pu travailler sur la cohésion du message qu'ils émettaient. Cette activité s'est révélée laborieuse. Cependant chacun a pris conscience « qu'il écrivait pour quelqu'un »

Afin de « prendre du recul » par rapport à leur texte, certains l'ont transcrit par ordinateur durant le cours de technologie.

L'approche de la notion de genre

Les dernières séances de la séquence ont été consacrées à l'étude de *La chèvre et le loup* et de l'extrait des *Contes du chat perché*. Elles ont permis l'approche de la notion de genre.

Les éléments du conte, de la nouvelle ont été déduits à partir de la comparaison entre les différents textes narratifs de la séquence d'une part, en liaison avec *les bouillons de lectures* d'autre part.

La ponctuation, notamment celle du dialogue, a une fois de plus été observée et exploitée lors de la lecture expressive effectuée par des élèves volontaires à l'issue de la séance.

L'étude de l'extrait des *contes du chat perché* a permis l'approche de l'argumentation et une synthèse sur le thème du loup dans la littérature.

La fable de Jean de La Fontaine *Le loup et l'agneau* a été lue pour le « plaisir » et a donné lieu à un relevé des différents arguments de l'agneau face à un loup cruel et sans pitié, fidèle à la réputation qu'il possède auprès des enfants. La comparaison entre cette vision du loup dans la littérature et son aspect énigmatique dans l'extrait étudié a été effectuée spontanément.

A l'issue de ces séances, la classe a été invitée à rédiger le dialogue suivant, sujet figurant dans le manuel *A mots ouverts* 6° NATHAN :

Imaginez qu'après avoir reproché au loup d'avoir mangé l'agneau de la fable de La Fontaine, Delphine lui demande de justifier son comportement vis à vis des trois petits cochons du conte.

Imaginez leur échange, leur conversation.

Avant de passer à l'écriture, une élève s'est chargée de rappeler à la classe le conte des *Trois petits cochons*.

Les élèves ont commencé ce travail sur leur « confident » en classe et l'ont poursuivi à la maison. Ainsi, ils pouvaient gérer leur temps de travail en toute liberté.

a) Pourquoi ce sujet ?

Il m'est apparu indispensable de reprendre la rédaction d'un dialogue afin de vérifier si les difficultés rencontrées par les élèves en début d'année étaient levées ou si elles persistaient d'une part, mais, surtout, si une certaine « prise de distance » par rapport à sa propre production était amorcée.

Les productions « 1° jet » ont été lues par le professeur afin d'évaluer les besoins de chacun :

- la compréhension des consignes .
- la cohérence des phrases.
- l'utilisation des outils grammaticaux.

Cette évaluation s'effectuera sous forme de questions dont l'objectif sera de guider « le jeune écrivain » lors de sa « rédaction 2°jet » :

Quelques exemples :

- Quel ton doivent adopter les personnages ? Penses-tu l'avoir indiqué ?
- Comment signaler la prise de parole de chaque personnage ?
- Quels outils grammaticaux peux-tu utiliser afin d'éviter la répétition ?
- As-tu pensé à tes lecteurs ? Fais lire ton travail à l'un de tes camarades, tiens compte de ses commentaires.

b) Les difficultés rencontrées :

La rédaction « 1° jet »

- Reprise du conte « sans recul » : l'argumentation n'apparaît pas (pour trois élèves en grande difficulté).
- Les différentes étapes de l'intrigue ne sont pas abordées : l'accent est mis sur la fragilité des cochons.
- Transformation du conte.
- La majorité des élèves n'a pas fait allusion à la fable de La Fontaine.

Pour certains, la présentation du dialogue est acquise mais le ton employé par les personnages n'est pas rendu par les signes de ponctuation. Les virgules permettant « d'alléger » ou de mettre en évidence certains faits n'apparaissent pas d'où la question : « As-tu pensé à tes lecteurs ? ».

Ces premiers dialogues sont brefs. Dans l'ensemble, la notion d'argument est exploitée, certains se sont inspirés de ceux utilisés dans l'extrait des *Contes du chat perché*.

La majorité ne semble pas avoir donné libre cours à son imagination. , certains travaux semblent avoir été rédigés dans la hâte malgré le délai convenu collectivement.

c) Amener les élèves à la réécriture

Lors de la séance « rédaction 2°jet », les élèves ont rédigé leur dialogue en tenant compte des questions et des conseils figurant sur leur copie ; une lecture orale du conte *Les trois petits cochons* a été effectuée par le professeur.

Dans l'ensemble, la ponctuation semble manipulée avec plus d'aisance, les différentes étapes de l'intrigue du conte ont été exploitées, les arguments sont mis en évidence. A l'exception de cinq élèves en grande difficulté, des progrès sont constatés. L'utilisation des dictionnaires (sens et synonymes) abordée tout au long de l'année devient « naturelle »

d) Des outils pour écrire

Un confident : le cahier de brouillon

Au fil des séances à dominante écrite ou orale, le cahier de brouillon est devenu un « partenaire » important. En effet, il est utilisé systématiquement soit pour préparer des réponses à des questions nécessitant de la réflexion lors de l'étude d'un texte, soit pour « réfléchir », soit pour rédiger.

Ce cahier de brouillon a été appelé « confident », un accord ayant été établi : le professeur demande l'autorisation de le lire, il ne tient compte que du message.

En effet, en début d'année, le cahier de brouillon ne semblait pas « personnel », il était tenu comme « un cahier de classe ».

Afin que le passage à l'écrit cesse de représenter une contrainte et devienne un outil aidant à la réflexion d'une part et une activité « naturelle » d'autre part, ce subterfuge m'est apparu indispensable.

Au début du second trimestre, j'ai tenté de lever les différents blocages concernant l'écrit en variant les situations, en tentant de « créer un va et vient » entre l'oral et l'écrit soit par le biais de la lecture orale notamment celle de leurs propres productions par des camarades, soit par le biais des *bouillons de lectures*.

La fiche Destination Progrès (cf annexe 4)

Cette fiche n'est distribuée qu'en cours d'année après les premières productions écrites afin qu'une prise de conscience puisse s'effectuer au niveau de la présence d'un destinataire et de la nécessité de produire un message cohérent.

Cet « outil » a été rédigé il y a quelques années par des élèves d'autres classes qui avaient exprimé le besoin d'un « guide d'expression écrite ».

Il n'a pas la prétention de mettre l'accent sur toutes les difficultés qui pourraient se présenter. Il demanderait à être revu mais pour certains, c'est un outil « rassurant » même s'il n'est pas toujours consulté.

Le répertoire de vocabulaire

Précisons qu'au début de l'année, les élèves doivent toujours avoir un répertoire dans lequel ils noteront le sens des mots nouveaux qu'ils rencontreront tant en français que dans les autres matières d'où l'item « Me suis-je aidé de mon répertoire ? », cela afin de favoriser l'enrichissement du lexique de chacun.

e) Se construire par la lecture

Afin d'approfondir l'apprentissage de la lecture lettrée au collège, d'aborder la rédaction d'un texte narratif d'une part et d'initier les élèves à la notion de « portée d'un texte » d'autre part la séquence suivante est proposée :

Classer les textes fondateurs

A nouveau, la première séance est consacrée à un « tri de textes » afin de permettre le réinvestissement des notions étudiées tout au long de l'année d'une part (indices de la situation d'énonciation, indices grammaticaux, éléments du para texte, utilisation des

différents dictionnaires) et la différenciation entre le conte, le mythe, la légende et les textes extraits de la Bible et du Coran d'autre part. (cf annexe 5).

Dans l'ensemble, les élèves ont établi le classement suivant :

- Les contes : les trois contes ont été reconnus par tous.
- Les textes religieux : les extraits de la Bible et du Coran, *Arachné*, *Perséphone parmi les morts*.
- Les légendes : *La femme qui sauva son frère*, *Comment naquit le monde et la Finlande...*

Très vite deux questions sont apparues : « qu'est ce qu'une légende ? »

Qu'est ce qu'une légende ?

La deuxième séance a porté sur l'étude de *La femme qui sauva son frère*. Le texte a servi d'outil de vérification de la définition du mot légende relevé dans le dictionnaire. Les indices de la situation de communication ont été relevés de façon « naturelle ».

Le relevé des événements historiques s'est révélé plus difficile, les élèves ignorant certains personnages ou batailles célèbres de l'histoire des Etats Unis : le général Custer, la bataille de Roseburd. Des recherches dans le dictionnaire ont été effectuées. Ainsi la définition du mot *légende* a pu être vérifiée.

Passer de la légende au mythe

Cette vérification effectuée, la classe a très vite découvert, lors de la troisième séance, que ce texte n'était pas une légende et que les indications du paratexte étaient trompeuses.

La question suivante s'est alors posée : A quelle question répondent les trois textes *Comment naquit le monde et la Finlande*, *la terre des lacs et des héros*, *Arachné*, *Perséphone parmi les morts* ?

Après une nouvelle lecture, les élèves ont déduit que ces textes expliquaient un phénomène naturel : la création de la Finlande, l'apparition des araignées sur la terre, les saisons et qu'ils faisaient intervenir des dieux auxquels les hommes avaient cru à l'époque. A la suite de ces constatations, la définition de mythe a été donnée par le professeur.

Passer de la lecture à l'écriture d'un mythe explicatif

Le texte *Perséphone parmi les morts* a fait l'objet de recherches documentaires sur l'Antiquité. Ces recherches se sont révélées d'autant plus indispensables que parallèlement à cette séquence se déroulaient les séances des *Bouillons de lectures* portant sur la mythologie.

Lors d'une première lecture, certains élèves ont rencontré des difficultés de compréhension, « le travail de préparation » ayant été effectué très superficiellement.

Précisons que ce texte est assez long et présente de nombreux « épisodes ». La restitution s'est révélée fastidieuse et a nécessité de nombreuses reprises

La classe a été amenée à pratiquer une lecture lettrée nécessitant le relevé d'indices d'énonciation demandant à être élucidés par une recherche documentaire notamment sur les dieux et leur hiérarchie.

Les séances de Bouillons de lectures ont mis l'accent sur cette nécessité d'effectuer des recherches documentaires indispensables à la compréhension d'un énoncé, le lecteur devant « rendre oralement des comptes » à la classe.

La différence entre mythe cosmogonique et mythe explicatif a été établie.

A l'issue de cette étude, le sujet d'expression écrite suivant a été proposé :

Les Grecs expliquent de manière mythique l'Araignée. A votre tour, inventez un mythe explicatif pour le phénomène de votre choix.

Constat

La rédaction « premier jet » a montré une volonté d'originalité. Dans l'ensemble, les consignes ont été respectées, les textes présentaient une progression cohérente. Cependant, la syntaxe, l'emploi des temps, leur concordance demandait à être revus selon les besoins de chacun.

La rédaction « 2^{ème} jet », dans l'ensemble, a montré certains progrès, la concordance des temps restant à revoir.

Lors de ces dernières productions de l'année scolaire, un réel effort au niveau de la cohérence des phrases et de la précision du vocabulaire employé a été constaté même si un certain chemin reste à accomplir...

L'écrit demeure un domaine difficile. Certains blocages persistent. Tout au long de la scolarité, l'accent devra être mis sur la cohérence de l'énoncé et l'existence de deux codes distincts : celui de la langue écrite et celui de la langue orale.

Dégager les différences entre les textes mythologiques et les textes religieux

Durant une séance à dominante orale, les extraits de la Bible et du Coran ont fait l'objet d'une étude comparative.

La différence entre un texte mythologique et un texte religieux a été mise en évidence.

Les trois contes ont fait l'objet d'un entraînement à la lecture expressive.

IV LES BOUILLONS DE LECTURE

1) Origine

La « fiche de lecture » pratiquée depuis un certain nombre d'années ne s'avérait pas une source de motivation à la lecture. En effet, d'une part, elle ne représentait en aucun cas un outil d'évaluation performant de la lecture cursive attendue au collège. Au contraire, pour certains élèves, elle devenait un exercice scolaire fastidieux provoquant un rejet difficilement surmontable.

D'autre part, elle ne permettait pas de répondre aux questions suivantes :

- Comment procéder afin que la lecture cursive attendue au collège devienne une « activité naturelle » ?
- Comment inciter les élèves à lire régulièrement, sans contrainte ?
- Comment faire appréhender le plaisir de lire ?
- Comment évaluer cette activité sans provoquer de blocages ?

2) Les séances

Cette activité se déroulant de façon régulière (toutes les trois semaines) est mise en place assez tôt dans l'année, parallèlement à la séquence sur la communication afin de favoriser le réinvestissement des notions abordées, la prise de conscience de la précision et de la cohérence qu'exige tout énoncé écrit ou oral.

Les élèves se retrouvaient toutes les trois semaines autour d'une table au CDI afin de faciliter les échanges et de créer une atmosphère conviviale. La documentaliste et le professeur « présentaient » des œuvres de littérature de jeunesse sans en dévoiler le dénouement afin de provoquer une certaine curiosité et l'envie de découvrir la suite. Les élèves effectuaient alors leur choix

Lors de la séance suivante, chacun devait rendre compte de sa lecture suivant une « fiche-guide » proposée par le professeur (cf annexe), donner son avis en l'argumentant. La même œuvre ayant été lue par plusieurs « lecteurs », des débats s'engageaient.

La séance suivante est consacrée à la présentation de nouvelles œuvres ainsi qu'au choix du prochain ouvrage.

Chaque *bouillon de lectures* s'organise autour d'un thème en relation avec la séquence abordée et comporte deux séances afin que chaque élève effectue sa prestation.

Thèmes abordés :

- Le conte.
- Les genres littéraires : policier, aventures, science-fiction, fantastique, témoignages...
- Le loup.
- La mythologie antique.

Les premières séances, portant sur des textes courts (contes de différents pays ne comportant pas de difficultés particulières) avaient pour objectif de familiariser les élèves aux contraintes qu'exige cette prestation ainsi qu'à la prise de conscience qu'il fallait lire en relevant les éléments permettant une présentation précise et cohérente de l'ouvrage. En fait, lire signifiait « relire » et ne se limitait pas à la découverte d'une histoire.

Dans l'ensemble, les « présentateurs » ont fait preuve d'une certaine aisance. Certains comptes-rendus comportaient des « des détails inutiles », d'autres se révélaient trop brefs. La lecture expressive s'est avérée difficile.

Au fil des séances, la prise de notes s'effectue de manière spontanée, des questions sur certains éléments de l'intrigue sont posées. Les auditeurs deviennent plus « exigeants », un dialogue s'établit quant au *contenu*. En effet, certains ayant présenté le même ouvrage, apportent des précisions ou, ne partageant pas le même avis, entament un débat.

Les thèmes abordés respectaient une certaine progression concernant la lecture cursive : les ouvrages devenaient plus longs et demandaient un effort de compréhension plus important, une certaine rigueur s'imposait tant au niveau du délai qu'au niveau du classement des informations. Le fait que cet exercice s'effectue à l'oral exige une « mise à distance » de l'ouvrage étudié. Bien souvent, ce dernier point s'effectue avec difficulté et demandera à être approfondi au cours de la scolarité.

Les *bouillons de lectures* portant sur la mythologie antique, effectués en parallèle avec la séquence sur LES TEXTES FONDATEURS, exigent des recherches documentaires afin de pouvoir éclaircir certains faits et de rendre la présentation cohérente pour tous.

Ainsi, la lecture lettrée au collège est abordée de façon plus rigoureuse. En effet, une grande part des ouvrages appartient à la collection *Contes et Légendes* et aborde aussi bien des mythes que des extraits de *L'Illiade et L'Odyssée*, la naissance de Rome ou les exploits de héros ou de dieux célèbres de l'antiquité. Les élèves étaient invités à choisir un ou deux récits. Les dictionnaires sont utilisés ; le manuel d'histoire apporte une aide précieuse.

Les premières prestations, imprécises, ont demandé des recherches collectives : comment s'organise la religion dans l'antiquité ? Comment agissent les dieux envers les hommes ? Quelle est l'organisation de la société ? Qui est Alexandre ? Que signifie le mot *odyssée* ?

Un autre aspect de la lecture était ainsi pratiqué. Certains « passionnés » ont été intarissables, d'autres, rencontrant des difficultés au niveau du travail personnel, ont effectué des présentations superficielles ou confuses. La séquence sur les textes fondateurs reviendra sur les obstacles rencontrés.

3) L'évaluation

Cette activité semble très porteuse au niveau de la notion d'évaluation. Les élèves prennent conscience que la note est le résultat d'un travail effectué selon des critères établis et qu'en aucun cas, l'élève en tant qu'individu n'est « mis en cause ».

Chaque prestation est évaluée collectivement après concertation : les volontaires expriment leur avis dans un premier temps, puis, dans un second temps, une note est attribuée après un vote. Durant la prestation, chacun prend des notes sur son « confident » afin d'appuyer sa critique.

L'évaluation s'effectue suivant une grille élaborée par la classe. Cette grille prend en compte en partie les « items » dégagés lors de la présentation orale réciproque. Les élèves, public exigeant, incitent leur camarade à une présentation plus précise par des questions « pointilleuses » et effectuent une critique constructive de la prestation par comparaison avec les précédentes.

L'évaluation s'effectue suivant des remarques fondées. En général, une fourchette de notes est fixée et révèle une réflexion réelle.

4) Bilan

Cet exercice semble très apprécié d'une grande partie de la classe.

Une prise de conscience de la nécessité de s'exprimer selon un niveau de langue approprié à la situation et de la précision du vocabulaire utilisé s'est effectuée. Malheureusement, elle n'est pas systématiquement mise en pratique malgré de nombreuses « reprises » effectuées par les adultes ou les jeunes auditeurs.

Une certaine aisance durant la prestation apparaît clairement. L'écoute de l'autre est en nette amélioration, la prise de parole s'organise. Ces points ont été favorisés par l'utilisation du « confident » durant pratiquement chaque séance de français.

L'argumentation a pu être abordée ; la justification par des éléments précis de l'ouvrage s'est approfondie pour un grand nombre ; sur ce point, une prise de conscience semble s'être mise en place.

Ces *bouillons de lectures* sont essentiellement animés par les élèves, les adultes n'interviennent que très ponctuellement pour préciser un propos ou synthétiser les évaluations.

Cette activité très porteuse au niveau de l'expression orale d'une part et de l'approche de la lecture scolaire d'autre part, a demandé un certain temps. Ainsi les deux séances au CDI se sont révélées insuffisantes. Elles ont dû se prolonger durant les séances de français hebdomadaires à raison d'une ou deux prestations par séance, les échanges s'enrichissant. Disposant de quatre heures et demi d'enseignement hebdomadaire et une progression devant être respectée, il est parfois regrettable d'abrèger certains débats.

D'autres professeurs de français pratiquent « les bouillons » toujours en collaboration avec la documentaliste. Certains choisissent, afin de faire lire un nombre plus important d'ouvrages et d'aborder d'autres thèmes, de faire effectuer les présentations par quelques élèves volontaires ou désignés. A l'issue de certaines séances, les élèves sont invités à remplir une fiche ludique comportant des questions sur l'intrigue, les personnages principaux, l'avis qu'ils portent sur l'ouvrage lu. Ce travail est pratiqué de façon ponctuelle et sert d'évaluation.

Une question se pose : les thèmes abordés ainsi que les œuvres lues doivent-ils être augmentés ?

Cette action demanderait à être approfondie durant la scolarité au collège afin de pouvoir en évaluer les effets de façon précise.

V Les Semeurs de mots

Partenariat avec le Foyer pour personnes âgées « Les Ormes »

Les participants

Cette action n'a pu être menée que durant l'année scolaire 2003-2004 pour des raisons d'organisation.

Il s'agit de rencontrer les Anciens de façon régulière afin de leur « faire la lecture » de textes de genres différents et qu'un échange entre les différentes générations puisse s'instaurer de façon harmonieuse.

Elle s'adresse à une classe de sixième possédant d'importantes difficultés au niveau de l'organisation du travail personnel et de la concentration durant les cours.

La majorité des élèves présente des blocages considérables voire de sérieuses lacunes en expression écrite.

Lors des premières séances de lecture, bon nombre d'entre eux ne lisent que partiellement les textes proposés d'où des contresens pouvant parfois mener à un refus face aux tâches scolaires demandées. L'élaboration du sens s'avère laborieuse.

Ainsi, le partenariat s'avérait hasardeux... Cependant, il offrait l'opportunité de favoriser :

- une certaine « remotivation » face à l'acte d'écrire.
- l'élaboration de sens grâce aux échanges pouvant s'établir entre différentes générations grâce à la lecture expressive d'un texte choisi et apprécié.

La première rencontre

C'est dans ce contexte que la première rencontre a été préparée. Auparavant, ce projet a été proposé et approuvé à l'unanimité.

Les élèves ont été invités à choisir le texte qu'ils préféraient dans leur manuel scolaire (extraits de roman, poèmes...) et à en préparer la « lecture orale ».

Durant la première séance de préparation, après les premières « prestations », le besoin de « donner du sens » est apparu, les demandes d'explications ont surgi, certains ont éprouvé le besoin de consulter le texte que leur camarade avait choisi et lu. La nécessité de « se créer des images dans la tête » pour comprendre l'énoncé s'est alors concrétisée. Certains se sont longuement « entraînés » à la maison.

La première rencontre a mis en évidence :

- Qu'il fallait « placer sa voix ». En effet, certains auditeurs présentaient des problèmes d'audition.
- Qu'il fallait comprendre le texte qu'on lisait afin de pouvoir « mettre le ton ».

La construction de sens se révélant laborieuse, la deuxième séquence a porté sur le théâtre et des extraits de pièce ont été choisis pour la rencontre suivante.

Ces extraits ont été transmis au Foyer des Ormes afin que les Anciens puissent en prendre connaissance et éventuellement en préparer la lecture.

La seconde rencontre

La rencontre impatientement attendue s'est révélée un précieux facteur de motivation à l'appropriation de certaines notions :

- L'utilité de la ponctuation.
- La cohérence du message.
- La nécessité de repérer les indices de la situation d'énonciation.
- La nécessité de se concerter avec ses camarades afin de pouvoir « définir » le rôle.

Ces extraits devaient être lus et non appris afin de ne pas ajouter de difficultés supplémentaires.

Très vite, le besoin d'une petite mise en scène s'est fait sentir ; certains ont préparé leurs costumes. Cependant, les prestations se sont déroulées « texte en main ».

Certains pensionnaires ont lu des « haïkus » ; ils ont été écoutés par les enfants avec une attention particulière.

Un élargissement du projet

Précisons que les professeurs d'Education musicale et d'Education physique et sportive se sont joints au projet en faisant apprendre des « chansons d'autrefois » et en présentant un petit spectacle d'acrobaties afin de mettre en valeur les efforts effectués.

Lors de cette manifestation, les enseignants ont assisté à la manifestation d'une réelle motivation et à la production d'efforts considérables lorsqu'il s'agissait de fournir un travail pour les Anciens. Le comportement de la classe durant ces rencontres a été irréprochable.

La rencontre suivante

Pour la rencontre suivante, la classe a demandé à étudier des fables de Jean de La Fontaine. Une séquence sur la poésie a donc été proposée.

Les élèves ont « préparé » et appris la fable de leur choix. L'apprentissage a demandé beaucoup de temps. Chacun s'appliquant à « mettre le ton », comprendre un texte que l'on devait retenir s'est révélé indispensable.

La lecture orale, pour la majorité des élèves, a constitué un outil incontournable : ils « se créaient des images » dans un premier temps. Le dictionnaire ne pouvant expliquer certaines tournures propres au XVII^{ème} siècle, l'aide du professeur a été sollicitée.

Dans un second temps, l'étude des règles de la versification a mis en évidence la nécessité de respecter un certain rythme afin de pouvoir mettre en valeur le « message » de l'auteur.

Certains élèves possédant d'importantes difficultés ont fait preuve d'une persévérance remarquable.

Cependant, les difficultés au niveau du travail personnel, toujours présentes, constituent un obstacle préoccupant au niveau des apprentissages.

Les difficultés à prendre du recul par rapport au texte persistent. La nécessité de rappeler les conseils concernant la lecture lettrée au collège est continue.

La perspective de devoir se « produire en public » ainsi que la volonté d'accomplir une prestation satisfaisante avaient créé « un besoin »

Pour certains, les blocages étaient levés et la volonté « d'approfondir » le sens d'un énoncé écrit était accrue.

Cependant, nous notons que les efforts sont très ponctuels et ne se déploient que lorsqu'il s'agit de préparer les rencontres avec les Anciens.

Les prestations le jour de la rencontre au foyer des Ormes se sont révélées très satisfaisantes d'autant plus que certains Anciens se sont joints aux enfants : un échange très riche a eu lieu.

Pour la rencontre suivante, la majorité de la classe a proposé d'écrire des « sketches » qu'ils mettraient en scène et joueraient. Ce projet exigeant beaucoup de temps, la classe a accepté de venir durant des séances supplémentaires. Malheureusement, pour des raisons propres à l'établissement, le travail prévu n'a pu être mené : voyages, absences de professeurs perturbant l'emploi du temps ont eu raison de l'enthousiasme et d'une motivation fragile au départ face à l'expression écrite.

La dernière rencontre

La dernière rencontre a donc été placée sous le signe du jeu : un « loto » a été organisé par le Foyer. Des binômes : un Ancien, un enfant ont été constitués, chacun devant aider l'autre.

Les élèves les plus en difficulté se sont révélés les plus actifs et les plus concentrés.

Précisons que depuis le mois de février, la classe a préparé des compositions florales avec le professeur d'horticulture de la SEGPA pour chacun des résidents.

Bilan

L'extraordinaire échange affectif entre les Anciens et les enfants s'est révélé un précieux facteur de motivation tant au niveau des apprentissages scolaires qu'au niveau du respect de la règle pour certains.

La préparation de la lecture lettrée d'un texte demeure fastidieuse, l'irrégularité du travail personnel persistant. Une fiche récapitulative des conseils donnés tout au long de l'année a donc été rédigée en classe, les élèves devant s'y référer en permanence.

Malgré une attitude beaucoup plus positive face au travail scolaire, nous constatons la fragilité des progrès accomplis.

VI Un obstacle qu'il reste à résoudre

Comment développer le sens de l'effort

Un obstacle non négligeable est alors mis en évidence : l'absence de la conscience du « sens de l'effort » d'une part, de la notion de « travail personnel », d'autre part.

En effet, si une première étape semble avoir été franchie avec la mise en évidence de la nécessité de « réécrire » sur le « confident » et lors des différents « jets », le fait de poursuivre le travail à la maison semble rompre « la magie » de l'écriture en classe, l'émulation qui y règne. L'écriture du dialogue devient « un devoir » dont il faut se débarrasser, donc un obstacle à l'appréhension de l'expression écrite ainsi qu'au plaisir que l'on peut y prendre.

Que faire afin de stimuler les élèves ? Les discours, les encouragements, les réprimandes parfois, s'avèrent inutiles alors qu'un certain enthousiasme apparaît durant les séances.

Certaines notions abordées en cours demandent à être fixées. Malgré la « création artificielle » du « besoin », une majorité s'obstine à ne pas effectuer les tâches demandées.

Pour certains, un décalage important s'établit : ils sont brillants à l'oral alors que l'écrit ne révèle en aucun cas leurs capacités, bien au contraire.

Un problème pour tout enseignant de collège

Il me semble important de faire état de ce fait auquel un bon nombre d'enseignants se heurte de façon de plus en plus criante malgré les études dirigées au collège.

Nous avons abordé ce problème dans le cadre du REP avec les professeurs des écoles durant l'année 2002-2003 et avons tenté d'en rechercher les causes :

- Les devoirs, n'étant pas obligatoires à l'école, ne paraissent pas indispensables au nouveau collégien.
- Les leçons ne sont pas perçues comme des devoirs puisqu'elles sont essentiellement orales.

« APPRENDRE » signifie « RELIRE » et non pas « INTEGRER » une notion.

Un problème au niveau des *Bouillons de lecture*

Certains élèves, malgré un calendrier précis, n'effectuaient pas le travail demandé ou ne respectaient pas tous les items indiqués au début de l'année scolaire.

Devant ce relâchement, une « stratégie » a été adoptée : les séances se déroulaient en deux fois. Les élèves ont été tirés au sort alors qu'auparavant les volontaires prenaient la parole.

L'ambiance conviviale, par moment, a été ternie du fait que les séances présentaient certains aspects contraignants. Le plaisir de la lecture a été remis en cause pour quelques élèves.

Ces séances, très agréables auparavant pourraient elles devenir aussi contraignantes que la fiche de lecture ?

Le document distribué et un sérieux rappel « à l'ordre » ont rétabli une atmosphère de travail. La dernière séance s'est déroulée de façon studieuse.

Un problème important pour le collège

Cependant, ce problème reste posé et constitue une véritable entrave à l'acquisition de la lecture scolaire d'une part et à celle de l'écrit d'autre part, notamment pour des élèves possédant de réelles dispositions.

Des tentatives de réponse

Durant l'année scolaire 2003-2004, des études dirigées encadrées par des enseignants ont été mises en place. Parallèlement, à ces séances, l'association PARCOURS a proposé une aide aux devoirs au collège et à domicile moyennant une contribution financière minimale.

Conclusion

Etablir une évaluation globale s'avère difficile du fait de la multiplicité des actions réalisées parallèlement à l'hétérogénéité des niveaux, des lacunes et des besoins.

La lecture

La lecture expressive a permis la prise de conscience :

- de la présence d'un destinataire donc de la nécessité impérative de « comprendre » ce que l'on lit.
- de l'utilité de l'étude des « outils grammaticaux » permettant cette compréhension.
- que lire signifiait « relire » en balayant le texte à partir d'hypothèses différentes
- que les productions écrites demandent plusieurs réécritures du point de vue de la cohérence puisque tout écrit s'adresse à quelqu'un y compris soit même.

Dans l'ensemble, la sensibilisation à la lecture lettrée au collège s'appuyant sur les indices de la situation d'énonciation s'effectue peu à peu.

L'écrit

L'écrit demeure laborieux malgré la diversité des activités proposées.

Il serait intéressant de suivre ces élèves durant leur cursus au collège.

L'évaluation

J'ai pu constater un changement de posture face à l'évaluation. En effet, cette dernière n'est plus considérée comme un « jugement personnel ». Les élèves ont réalisé que seul leur travail était pris en considération et « noté » suivant des critères précis.

Le fait d'évaluer collectivement et d'argumenter cette évaluation a éliminé la notion de « bien et de mal » : la note est le « salaire du travail effectué ».

Certains ont élargi le « contrat » établi durant la dictée aux autres exercices.

Le travail personnel

Le détachement constaté depuis environ deux ans face au travail personnel et au sens de l'effort constitue une entrave inquiétante quant à l'acquisition des notions et à la progression annuelle.

Ainsi la mise à distance par rapport au texte s'établit avec beaucoup de difficultés pour la majorité. Les progrès accomplis sont fragiles.

Ce problème, facteur d'échec, demandera à être pris en considération et à être sérieusement étudié par les enseignants à l'avenir.

ANNEXE 1

LA PRESENTATION DE MON CAMARADE

La prestation orale

I. L'attitude de communication

1) La diction

- Je parle à voix intelligible.
- J'articule.
- Je ne parle pas trop vite.

2) L'attitude

- Je ne lis pas mes notes, je m'en sers comme support.
- Je ne lis pas une « carte d'identité ».
- Je regarde d'auditoire.

II. Le contenu

- Les informations sont classées.
- Je dois être fidèle à l'entretien que j'ai eu avec mon camarade.
- Je dois être précis.

III. L'intention

- Je dois maintenir l'attention.
- Je dois intéresser l'auditoire.

ANNEXE 2

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA DICTEE

DICTEE	TITRE OU AUTRE DESIGNATION		
CONJUGAISONS			
REGLES			
MOTS A RETENIR			
CONCENTRATION			

Remarque : certains élèves éprouvent le besoin d'ajouter des « items ». En effet, il arrive que la notion à acquérir ne disparaisse pas immédiatement mais que l'erreur ne soit pas « systématique ». Pour mesurer cela, l'item PROGRESSION a été mis en place et des flèches montantes ou descendantes utilisées.

ANNEXE 3

LE LOUP DANS TOUS SES ETATS

- Un article de dictionnaire (extrait du cahier d'évaluation de cette année) ayant pour entrée LOUP.
- Un extrait de l'article du Dictionnaire encyclopédique Quillet 1969 CANIS LUPUS.
- Un extrait de l'ouvrage de Paul Emile Victor et de Jean Larivière, *Les loups*.
- Un extrait des *Contes du chat perché*, « le loup », Marcel Aymé
- Un conte extrait *Dix contes de loup* de Jean François Bladé *La chèvre et le loup*.
- Une nouvelle de Guy de Maupassant *Le loup*, *Contes fantastiques*.

Pour certains, l'extrait de Paul Emile Victor et de Jean Larivière a posé problème : par moment, c'était un texte documentaire, par moment, il racontait une histoire. Le besoin de la nommer, d'en rechercher sa fonction dans le texte est apparu immédiatement. Pour cela, certains ont remarqué un changement de temps : « l'histoire » étant au passé simple, la partie documentaire au passé composé de l'indicatif. La moitié de la classe a rapidement trouvé que *l'anecdote* permettait de déduire *scientifiquement* la façon dont le loup exploite une piste et son comportement face à l'homme.

Précisons que l'extrait provoquant les questions évoquées ci-dessus a été lu oralement par le professeur à la suite des différentes hypothèses émises ; cette lecture a permis en partie leur « vérifications ».

ANNEXE 4

"DESTINATION PROGRÈS"		Oui	Je ne sais pas	non
	Ai-je rédigé un brouillon ?			
I	Respect du sujet			
	Ai-je lu le sujet plusieurs fois ?			
	Dans les consignes, ai-je souligné les points importants ?			
	Ma rédaction répond-elle à ce qui m'est demandé ?			
II	Enchaînement des idées			
	La ponctuation			
	Mes phrases sont-elles délimitées par des points ?			
	("Ne m'oubliez pas! Je suis indispensable!" Signé : le point.)			
	Les virgules allègent-elles mes phrases ?			
	("Circule, virgule ou je t'apostrophe")			
	Suis-je allé à la ligne après chaque changement d'idées (paragraphe.)?			
	La construction des phrases			
	Ai-je relu mes phrases ?			
	Comportent-elles un verbe, un sujet, un complément ?			
	Les groupes de mes phrases sont-ils dans l'ordre ?			
	Le vocabulaire			
	Ai-je utilisé plus de trois verbes ou expressions "passe-partout" ?			
	Ai-je repéré les répétitions ?			
	Ai-je utilisé le niveau de langue demandé ?			
	Me suis-je aidé de mon répertoire ?			
	Le vocabulaire employé est-il précis ?			
III	Imagination			
	Ai-je réussi à intéresser mes lecteurs ?			
IV	Présentation			
	Mon écriture est-elle lisible ?			
	Ai-je tracé une marge ?			
	Ai-je laissé un espace pour les observations ?			
	Ai-je recopié le sujet ?			

ANNEXE 5

Classer les textes fondateurs

Textes proposés :

Trois contes

- Un conte africain *Les deux sœurs*, *Contes des rives du Niger*, Jean Muzi, présentant des similitudes avec le conte *Les fées*, *Histoires ou Contes du temps passé*, Charles Perrault.
- *Le petit chaperon rouge*.

Une légende

- *La femme qui sauva son frère*, *Le chant des flûtes et autres légendes indiennes* (Fédérop).

Trois mythes

- *Perséphone parmi les morts*, *Les plus belles histoires de la mythologie* (NATHAN).
- *Arachné*, *La Mythologie*, E. Hamilton.
- *Comment naquit le monde et la Finlande, la terre des lacs et des héros*, *Légendes finlandaises* (HATIER).

Un extrait du Coran

- Sourate VII *Al Araf* *Adam et Eve*.

Un extrait de la Bible

- *Ancien Testament* *Genèse*, 2,7-24, *La Bible de Jérusalem*, Edition du Cerf, 1973.

ANNEXE 6
FICHE-GUIDE

BOUILLONS DE LECTURES

Durant les séances de *Bouillons de lectures*, je présenterai oralement un ouvrage que j'aurai choisi parmi ceux proposés par la documentaliste ou le professeur.

LA LECTURE

ATTENTION !

- Tout au long de ma lecture, je prends des notes sur mon « confident ».
- J'utilise le dictionnaire.

Je recopie le sens des mots que je ne connaissais pas dans mon répertoire.

LA PRISE DE NOTES

- Je choisis la présentation qui me conviendra le mieux lors de ma prestation : paragraphes, lettres capitales...

LA PRESTATION ORALE

L'organisation

J'indique :

- Le titre de l'ouvrage, son auteur.
- Le ou les thèmes traités : les métiers d'autrefois, le racisme, l'amitié...
- Le genre : roman d'aventure, roman policier, roman historique, conte, histoire vraie, témoignage...
- Je présente les personnages principaux de façon précise : nom, caractéristiques, leur rôle dans l'intrigue.

UN PERSONNAGE PRINCIPAL EST UN PERSONNAGE QUI FAIT AVANCER L'ACTION.

Un personnage secondaire est un personnage qui se trouve en arrière-plan.

- Je présente l'intrigue sans en dévoiler la fin de façon à préserver un certain mystère puisque d'autres camarades vont lire cet ouvrage.
- Je donne mon avis en le justifiant de façon précise.

J'AI LE DROIT DE NE PAS APPRECIER.

- Je lis un passage que j'aurai choisi « en mettant le ton ».
- Je justifie le choix de ce passage.

