

Livret
4

LIBAN

INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

La production orale ou écrite



L'Initiative francophone pour la formation à distance des maitres (IFADEM) est pilotée par le Ministère libanais de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur (MEES) et le centre de recherche et de développement pédagogique libanais (CRDP) en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).

<http://www.ifadem.org>

CE LIVRET A ÉTÉ CONÇU PAR :

Mounifa ASSAF, responsable du Centre de ressources, CRDP, Tripoli

Paula BOU TAYEH, enseignante, Université Libanaise, Beyrouth

Mirna DIB KOURY, enseignante, Université Libanaise, Beyrouth

Hala FAYAD, conseillère linguistique, CRDP, Beyrouth

Jeanne-Marie SAWAN, Personne-ressource, CRDP, Tripoli

AVEC L'AIDE DE :

Diana ZEIN EDDINE, ingénieure pédagogique, Beyrouth

Fatima HIJAZI, ingénieure pédagogique, Beyrouth

SOUS LA COORDINATION DE :

Rima MALEK, professeure assistante, Université Libanaise, Beyrouth

ET AVEC LA COLLABORATION DE :

Danièle HOUPERT, inspectrice d'académie – inspectrice pédagogique régionale, Académie de Versailles, France

CORRECTIONS :

Aurore BALTASAR

MISE EN PAGE :

Alexandre LOURDEL

Les contenus pédagogiques de ce livret sont placés sous la licence Creative Commons de niveau 5 : paternité, pas d'utilisation commerciale, partage des conditions initiales à l'identique.

<http://fr.creativecommons.org>

Livret première édition : 2016

Livret *4*

INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

La production orale ou écrite



L'utilisation du genre masculin dans les énoncés du présent livret a pour simple but d'alléger le texte : elle est donc sans discrimination à l'égard des femmes.

S O M M A I R E

➤	SÉQUENCE 1 : LES ACTIVITÉS DE PRODUCTION	10
	CONSTAT	11
	OBJECTIFS	12
	DIAGNOSTIC	13
	MÉMENTO	16
	1. Qu'est-ce que produire?	16
	1.1. La compétence à communiquer par le langage	16
	1.2. Les activités de production	16
	2. Quelles compétences linguistiques développer?	17
	2.1. La composante linguistique	17
	2.1.1. La compétence lexicale	17
	2.1.2. La composante phonologique	18
	2.1.3. La composante grammaticale	18
	2.2. La composante sociolinguistique	18
	2.3. La composante pragmatique	19
	2.3.1. La cohérence du discours	19
	2.3.2. La cohésion du discours	19
	2.3.3. La pertinence du discours	20
	3. Quelles conditions pour l'enseignement de la production?	20
	3.1. Prendre conscience de la complexité de la tâche attendue	20
	3.1.1. La connaissance du monde	20
	3.1.2. Le savoir-faire de l'apprenant	21
	3.1.3. Le savoir-être de l'apprenant	21
	3.1.4. La capacité d'apprendre à apprendre	21
	3.2. Prendre conscience des interactions avec la langue maternelle	22
	DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	23
	1. Concevoir des séquences d'enseignement motivantes	23
	1.1. La pédagogie de projet	23
	1.1.1. Place de la production, orale ou écrite	23
	1.1.2. Intérêt pour les apprenants	24
	1.1.3. Intérêt pour l'enseignant	25

1.2. La production langagière au sein des enseignements disciplinaires	25
1.2.1. Place de la production langagière dans les disciplines	25
1.2.2. Intérêt pour les apprenants	25
1.2.3. Intérêt pour l'enseignant	25
2. Concevoir des séquences d'enseignement facilitatoires	26
2.1. La gestion de la charge cognitive	26
2.1.1. Des activités préalables pour maîtriser les connaissances sur le monde	26
2.1.2. Des activités métalinguistiques pour développer la composante linguistique	26
2.2. La prise en compte des profils des apprenants	28
2.2.1. L'organisation pédagogique	28
2.2.2. Le rôle de l'enseignant	28
 ACTIVITÉS POUR LA CLASSE	 30
 BILAN	 32
 CORRIGÉS	 34
 ► SÉQUENCE 2 : LA PRODUCTION ORALE	 38
 CONSTAT	 39
 OBJECTIFS	 40
 DIAGNOSTIC	 41
 MÉMENTO	 47
1. Les processus d'apprentissage de la production orale	47
1.1. La langue maternelle en milieu naturel	47
1.2. Les langues à l'école	47
1.2.1. L'apprentissage en situation de communication	47
1.2.2. L'apprentissage dans un climat de confiance	48
1.2.3. L'apprentissage de scénarios	48
1.2.4. L'apprentissage dans des contextes facilitateurs	48

S O M M A I R E

2. L'enseignement de la production orale	49
2.1. Les spécificités à prendre particulièrement en compte	49
2.1.1. Les spécificités dans la composante linguistique	49
2.1.2. Les spécificités dans la composante sociolinguistique	49
2.1.3. Les spécificités dans la composante pragmatique	49
2.2. Un enseignement dans la durée	50
2.2.1. Un travail exhaustif et varié	50
2.2.2. Une progression rigoureuse	52
2.3. L'évaluation	53
2.3.1. Le moment de l'évaluation	53
2.3.2. Les critères et indicateurs d'évaluation	54
2.4. La différenciation	54
2.4.1. L'organisation	54
2.4.2. Les contenus	55
2.4.3. Les supports et les productions	55
2.4.4. L'étayage	55
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	56
1. Un fiche pour concevoir des séances de production orale	56
2. Des activités pour faire produire à l'oral	58
2.1. Des activités-types	58
2.1.1. Les activités d'interaction	58
2.1.2. Les activités de production en continu	58
2.2. Un exemple associant production en continu et interaction	59
3. Des critères et indicateurs pour évaluer	61
3.1. La définition de critères	61
3.2. La définition d'indicateurs	61
3.3. La pertinence des indicateurs	62
ANNEXE : Mettre en relation les contenus et les actes de parole (A2)	64
ACTIVITÉS POUR LA CLASSE	67
BILAN	74
CORRIGÉS	76

► SÉQUENCE 3 : LA PRODUCTION ÉCRITE	86
CONSTAT	87
OBJECTIFS	88
DIAGNOSTIC	89
MÉMENTO	93
1. La production écrite	93
1.1. Qu'est-ce que la production écrite?	93
1.2. Pourquoi enseigner la production écrite?	93
1.3. Quel est le processus de la production écrite?	94
2. Les moyens de la production écrite	95
2.1. Les structures-types	95
2.2. L'évaluation	96
2.3. L'édition du texte	97
2.3.1. L'écriture manuscrite	97
2.3.2. L'écriture numérique	97
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	99
1. Organiser son enseignement	99
1.1. Catégoriser les productions attendues	99
1.2. Concevoir une séquence intégrative	99
2. Aider les apprenants à structurer la production attendue	100
2.1. Identifier la situation de communication	100
2.2. Connaître la structure-type	102
2.2.1. Pour produire des structures simples	103
2.2.2. Pour produire des structures complexes	103
2.3. Structurer son propre écrit	105
2.3.1. La mobilisation des idées	105
2.3.2. L'élaboration du plan	105

S O M M A I R E

3. Aider les apprenants à rédiger un premier jet	105
3.1. Apprendre à écrire	105
3.2. Aider à entrer dans la démarche de production	106
3.2.1. La dictée à l'adulte	106
3.2.2. L'écriture assistée	106
3.2.3. L'écriture collaborative	107
3.3. Aider à rédiger de manière autonome	107
3.3.1. Les apprentissages linguistiques	107
3.3.2. Une grille d'évaluation	108
4. Aider les apprenants à réviser leur production	109
4.1. Aider à regarder sa production d'un œil critique	109
4.2. Donner une méthodologie	110
4.2.1. Faciliter les tâches matérielles de révision	110
4.2.2. Faciliter les tâches cognitives	110
4.2.3. Donner la forme définitive	110
ANNEXE n° 1 : Exemple de séquence intégrative autour de la production d'écrits ...	111
ANNEXE n° 2 : Apprendre à écrire	113
ACTIVITÉS POUR LA CLASSE	115
BILAN	128
CORRIGÉS	130
 BIBLIOGRAPHIE	140

Séquence 1

LES ACTIVITÉS DE PRODUCTION

Au Liban, souvent, l'apprentissage de la production orale et écrite dans les classes d'EB1 à EB4 n'est pas considéré comme méritant une grande attention de la part des enseignants.

Les apprenants sont censés savoir parler ou écrire sans réelle phase d'apprentissage.

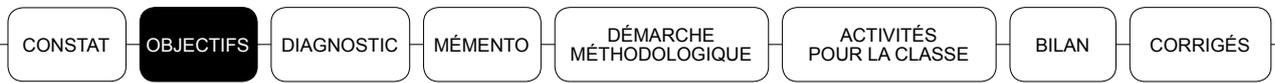
Dans les activités de classe, on trouve très peu souvent des séquences structurées qui y seraient consacrées, tout au plus quelques séances, voire seulement quelques moments dispersés qui ne permettent pas un apprentissage méthodique, régulier et progressif, surtout dans les petites classes.

Si d'aventure ils montent des activités de production en classe, les enseignants sont tout d'abord attachés aux thèmes traités et évaluent souvent les productions sur le critère du contenu : la crainte de ne pas motiver les apprenants, la nécessité de trouver et d'utiliser des supports attractifs les poussent à **placer au second plan des objectifs propres à la production langagière**. La réflexion didactique sur l'appropriation du fonctionnement de la langue, sur la construction d'énoncés pourvus de sens, sur les difficultés des apprenants à parler et à écrire et sur les stratégies pour les dépasser n'est pas encore très développée dans les écoles libanaises.

Les méthodes pédagogiques employées ne sont pas non plus toujours judicieuses.

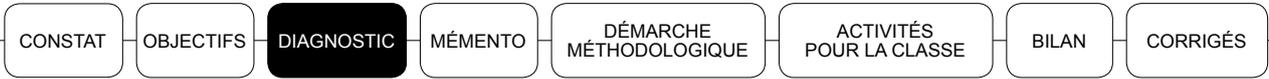
Tout d'abord, les enseignants ont tendance à impliquer seulement les apprenants qui réussissent ou, au mieux, à ceux qui ont l'habitude de participer. Ensuite, l'étayage qu'ils apportent est insuffisant, voire nul : ils accordent un temps très court aux apprenants pour construire leur réponse à l'oral ou pour réaliser une production écrite et n'hésitent pas à interrompre en cas d'erreur, à intervenir pour critiquer ou à terminer des phrases hésitantes. Enfin, ils sont d'une grande rigidité ; ils attendent une seule réponse possible et ne donnent aux apprenants aucune liberté dans leur production orale ou écrite.

Bien sûr on constate des différences entre l'enseignement/apprentissage de la production orale et celle de la production écrite. C'est ce que nous verrons dans les séquences 2 et 3. Dans cette séquence, ce sont les ressemblances qui seront examinées.



À la fin de cette séquence, vous serez capable de **concevoir les grandes étapes d'une séance de production orale ou écrite**, c'est-à-dire de :

- proposer des séquences d'enseignement comprenant des situations de production ;
- intégrer des activités relatives aux différentes composantes de la production ;
- utiliser à bon escient la langue maternelle.



Autotest 1

Objectif : Identifier les différents types d'activités langagières de la production.

Consigne : À quel type d'activité langagière correspond chaque tâche ? Cochez la bonne case.

	Réception	Production	Interaction	Médiation
Écouter activement un dialogue.				
Reformuler une consigne à l'oral.				
Dialoguer entre apprenants.				
Exprimer un point de vue.				
Coopérer au sein du groupe.				
Expliquer un passage d'un texte.				
Réciter un poème.				
Répondre à des questions à l'oral.				
Répondre à des questions à l'écrit.				
Participer à un jeu de rôles.				
Faire un exposé avec mimes.				
Expliquer une idée.				
Évaluer un test.				

LES ACTIVITÉS DE PRODUCTION

Autotest 2

Objectif : Identifier les activités métalinguistiques¹.

Consigne : Cochez le ou les énoncé(s) qui renvoie(nt) à une activité métalinguistique.

- Jouer avec les sons d'un mot.
- Organiser des sons.
- Trouver un mot à partir d'un son.
- Corriger la structure de la phrase.
- Exprimer une idée d'action.
- Trouver des homonymes.
- Saluer.

¹ On appelle *activité métalinguistique* une activité où la langue est utilisée pour parler d'elle-même ; il s'agit d'une « activité cognitive sur la langue » (GOMBERT, J.-É., « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 8, 1996, mis en ligne le 5 décembre 2011, consulté le 28 décembre 2015. URL : <http://aile.revues.org/1224>).

- Constater des différences de sons entre la langue maternelle et le français.
- Raconter de façon claire un évènement arrivé.
- Découvrir une autre manière de classer les noms après observation et confrontation de données lexicales.

Autotest 3

Objectif : Identifier les liens entre des activités de production orale et celles de production écrite.

Consigne : Faites correspondre les éléments de la colonne A à ceux de la colonne B.

A

Dire ce que l'on fait.

Rappeler comment s'est déroulé un évènement vécu collectivement.

Raconter une histoire qui s'inspire d'un conte ou d'un album.

Inventer une histoire.

Décrire son ami.

B

Compléter le tableau relevant les paramètres d'une situation de communication :
qui, quoi, quand, où ?

Légender des photos.

Faire un portrait.

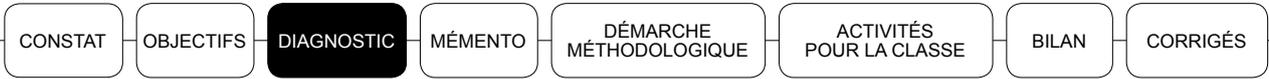
Produire un écrit à partir d'un déclencheur, d'un mot, d'une image, d'un son...

Remettre dans l'ordre des images séquentielles.

Autotest 4

Objectif : Apprécier la pertinence d'une situation d'enseignement.

Consigne : Comparez les deux séquences d'enseignement décrites ci-dessous et dites celle qui vous semble la plus efficace pour développer des compétences de production chez les apprenants. Justifiez votre réponse.



LES ACTIVITÉS DE PRODUCTION

SÉQUENCE 1 Voici un programme de français établi par un enseignant :

JOUR 1 : comptine sur l'été + exercices de prononciation ;

JOUR 2 : comptine + vocabulaire relatif aux saisons ;

JOUR 3 : comptine + lecture d'un texte sur les fruits ;

JOUR 4 : comptine + conjugaison au présent ;

JOUR 5 : comptine + saynète sur un père et son fils sur les saisons.

SÉQUENCE 2 Voici celui d'un autre enseignant :

JOUR 1 : lecture et découverte de la structure d'une recette ;

JOUR 2 : remise en ordre d'étiquettes constituant une recette ;

JOUR 3 : formes et emplois de l'infinifitif ;

JOUR 4 : écriture d'une autre recette de cuisine ;

JOUR 5 : relecture de la recette et réécriture.

.....

.....

.....

.....

À propos du diagnostic

Vous avez fini de répondre aux questions du diagnostic. Vous pouvez maintenant regarder les réponses à la fin de la séquence.

- Si vous n'avez commis aucune erreur ou seulement quelques-unes, le Mémento qui suit va vous confirmer et vous préciser ce que vous savez déjà.
- Si vous avez commis quelques erreurs, le Mémento va vous permettre de comprendre et de corriger vos erreurs.
- Si vous n'avez répondu correctement qu'à quelques questions, le Mémento sera pour vous l'occasion d'avoir une information de base sur la question.

N'hésitez pas à vous faire expliquer ce que vous ne comprenez pas par votre tuteur.

1. QU'EST-CE QUE PRODUIRE ?

1.1. La compétence à communiquer par le langage

Pour espérer parvenir à un résultat escompté, chacun doit réaliser un certain nombre de tâches dans le contexte qui est le sien. Ces tâches peuvent être variées et complémentaires (voir le Mémento du livret 3); en particulier, elles peuvent être langagières.

La capacité à utiliser la langue pour agir consiste à traiter un thème donné, à l'écrit ou à l'oral, au travers d'activités langagières organisées en une stratégie visant l'efficacité².

Apprendre à communiquer, c'est développer cette compétence langagière, c'est-à-dire apprendre à mobiliser des connaissances et des savoir-faire dans diverses activités langagières pour parvenir à son but.

1.2. Les activités de production

Les activités langagières concernent la réception et la production, cette dernière notion se décomposant à son tour en activités :

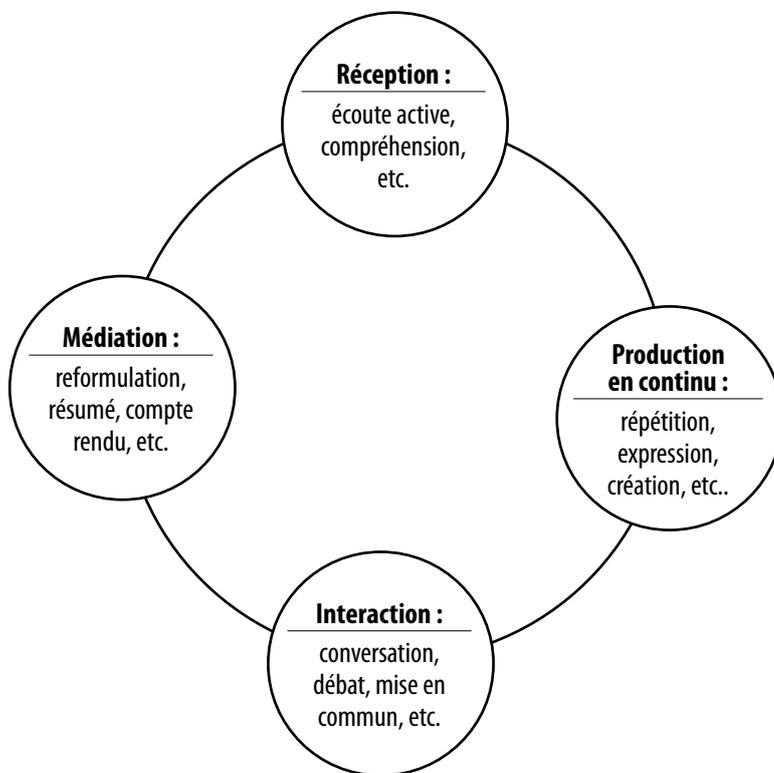
- de production au sens restreint (toute activité supposant l'émission d'un texte oral ou écrit en continu : présentation, exposé, etc.);
- d'interaction (pendant lesquelles deux acteurs participent à un échange : dialogue, débat, etc.);
- de médiation (pendant lesquelles un acteur reformule un texte oral ou écrit afin de le rendre plus accessible : traduction, vulgarisation, etc.).

Dans ce livret, sous le terme général de « production » employé dans le titre, on abordera les activités langagières de production, d'interaction et de médiation.

Toutes ces activités sont souvent en relation dans les situations de communication et doivent l'être dans les situations d'enseignement/apprentissage. De plus, elles sont souvent liées à des situations de compréhension orale ou écrite. Ce livret doit, par conséquent, être mis en relation avec celui qui traite de la compréhension orale et écrite si l'on veut développer des situations d'enseignement/apprentissage authentiques.

² Voir le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), Conseil de l'Europe, p. 15.

Les types d'activités langagières



2. QUELLES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DÉVELOPPER ?

L'enseignement de la production suppose d'aborder les trois composantes définies par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique.

2.1. La composante linguistique

Elle se rapporte « aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonologie, à la grammaire » que tout acteur doit mobiliser, notamment en situation de production, pour « élaborer des messages corrects et significatifs »³.

2.1.1. La compétence lexicale

Chaque acteur se constitue un capital lexical au fil de ses expériences et de ses apprentissages ; il suffit souvent de quelques mots de base pour rendre possibles les premiers échanges et introduire la communication, même si les connaissances en grammaire

³ Voir CECR.

sont limitées. Le lexique est donc l'axe autour duquel se structurent la syntaxe et la morphosyntaxe⁴.

2.1.2. La composante phonologique

La compétence phonologique consiste à connaître les unités sonores minimales (on parle alors de phonèmes), à les distinguer, puis à les combiner pour composer des unités plus grandes. Cette composante, déjà abordée dans les livrets 2 et 3, sera évoquée dans la séquence 2 du présent livret.

2.1.3. La composante grammaticale

La grammaire, en tant qu'ensemble de principes régissant l'organisation des mots, occupe une position importante dans la compétence communicative car elle constitue « l'architecture de la langue »⁵.

Dans l'apprentissage de la grammaire, on distingue la grammaire implicite, c'est-à-dire celle que les jeunes enfants dégagent d'eux-mêmes des régularités dans les usages, de la grammaire explicite, qui est enseignée au cours de séances spécifiques.

2.2. La composante sociolinguistique

Cette composante concerne « les paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue »⁶, à savoir, les normes et usages sociaux dont le locuteur doit tenir compte pour faire fonctionner la langue de manière appropriée.

Il s'agit de s'adapter à son interlocuteur parce qu'on ne parle pas de la même façon à un membre de sa famille et à un inconnu, à un enfant et à un adulte, à un ami et à un supérieur hiérarchique... Pour cela, on utilise de manière sélective un certain nombre de procédés linguistiques, tant lexicaux que syntaxiques.

Par exemple, dans un registre soutenu, on dira « peu m'importe », dans un registre courant, « ça m'est égal », et dans un registre familier, « j'm'en fiche ».

Tous les domaines de la communication langagière sont touchés par la composante sociolinguistique mais, avec les apprenants jeunes, on veillera particulièrement aux éléments suivants :

- Les mots ou expressions qui traduisent des relations sociales : on pense aux formules de salutations, à la manière de s'adresser à quelqu'un, aux exclamations (surprise, colère). Par exemple : quand on s'adresse à quelqu'un, en fonction de la situation,

4 CUQ, J.-P. et GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005.

5 *Ibid.*, p. 386.

6 Voir CECR.

on pourra dire : « Monsieur le directeur » ou « Monsieur », « Pierre », « Cher ami », « Vous, là-bas », etc.

- Les règles de politesse : il s’agit ici des marques d’intérêt à l’égard de son interlocuteur, des marques d’empathie, de l’utilisation correcte de « Merci », « s’il vous plaît », etc. Par exemple, en France, il est d’usage de commencer une conversation par un signe d’intérêt pour son interlocuteur : sa santé, sa famille, sa situation professionnelle, etc.

2.3. La composante pragmatique

La composante pragmatique fait le lien entre le locuteur (celui qui parle) et la situation, et elle porte sur les stratégies à suivre pour arriver au but fixé. Elle « recouvre l’utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d’actes de parole)... Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels »⁷.

Ces stratégies discursives (appelées aussi conduites discursives), c’est-à-dire relatives au type de discours, prennent en compte l’organisation interne du discours, les marques linguistiques de relation entre ses éléments et l’adaptation du discours à l’objectif visé⁸.

2.3.1. La cohérence du discours

La cohérence porte sur les facteurs sémantiques – les éléments porteurs de sens – qui permettent la compréhension. On s’accorde pour dire qu’un discours est cohérent quand il répond à quatre règles :

- la règle de répétition, selon laquelle un texte doit comporter des éléments récurrents ;
- la règle de progression, selon laquelle le développement du texte s’accompagne d’un renouvellement sémantique, autrement d’une évolution de l’information ;
- la règle de non-contradiction, selon laquelle les éléments du texte ne doivent pas se contredire entre eux ;
- la règle de relation, selon laquelle les faits décrits doivent être directement liés, les relations les plus fréquentes étant la cause, la condition ou la conséquence.

2.3.2. La cohésion du discours

Il s’agit ici des marques linguistiques de relations entre les énoncés, parmi lesquelles on trouve notamment :

- les connecteurs, qui peuvent être temporels (*alors, quand, puis, etc.*), spatiaux (*sous, au-dessus, plus loin, etc.*) ou logiques (*cependant, parce que, de telle sorte que, etc.*) ;

⁷ Ministère de l’éducation nationale et de l’enseignement supérieur, CRDP, Projet de curriculum du préscolaire, http://www.crdp.org/sites/default/files/Rawda_FR_V5.pdf.

⁸ Voir CHAROLLES, M., « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques », in *Langue française*, n° 1, *Enseignement du récit et cohérence du récit*, 1978, pp. 7-41.

- les anaphores, mots qui reprennent un énoncé sans le répéter ; c'est le cas d'un synonyme (*un plat / un mets*), d'un hyperonyme (mot général dont le sens englobe celui du premier mot : *animal / chat*), d'un pronom personnel (*mon père / il*), d'un possessif (*une maison / son toit*), etc.

2.3.3. La pertinence du discours

La pertinence s'entend comme l'adéquation des moyens linguistiques utilisés et de l'intention liée à l'acte de communication. À chaque intention correspond un type de textes répondant à certaines normes :

Raconter	Texte narratif
Décrire	Texte descriptif
Expliquer ou informer	Texte informatif
Convaincre	Texte argumentatif
Conseiller ou ordonner	Texte injonctif
Échanger des propos	Dialogue

Toutefois, pour répondre efficacement à une intention de communication, on peut recourir par moments à d'autres types de textes que le type principal ; par exemple, pour raconter une histoire, il est souvent utile de décrire le lieu dans lequel elle se déroule ou de faire se parler les personnages, donc d'avoir des passages descriptifs ou dialogués. Par conséquent, les textes sont rarement d'un seul type : des passages correspondant à un type de textes prennent fréquemment place dans un texte relevant d'un autre type.

3. QUELLES CONDITIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ?

3.1. Prendre conscience de la complexité de la tâche attendue

Produire un texte oral ou écrit est une tâche complexe qui articule de nombreuses composantes langagières, nous venons de le voir, mais aussi d'autres compétences, plus générales, dont il fait tenir compte au moment de l'apprentissage.

3.1.1. La connaissance du monde

Toute activité langagière se réfère au monde, non seulement au monde matériel concret, mais aussi au monde de l'humain, y compris dans ses dimensions cognitives et psychologiques. Communiquer suppose d'avoir quelque chose à dire sur le monde et, par conséquent, cela requiert une double gestion : celle du contenu et celle de la manière de

l'exprimer. Par exemple, on ne pourra pas communiquer sur la protection de la nature si l'on n'a pas de connaissances sur les risques encourus et sur les politiques et actions possibles.

Lorsqu'on étudie une langue étrangère, cette surcharge cognitive est particulièrement lourde quand les savoirs à mobiliser sont d'ordre socioculturel, c'est-à-dire propres à la société où la langue cible est parlée, parce que, le plus souvent, ils sont nouveaux pour les apprenants. Par exemple, on ne pourra pas avoir une conversation appropriée dans le pays de la langue cible si on n'a pas une connaissance suffisante des règles de politesse.

3.1.2. Le savoir-faire de l'apprenant

Pendant les moments de production, l'apprenant doit maîtriser des outils corporels indispensables :

- la voix en ce qui concerne la production orale : l'articulation, le volume, l'intonation et, surtout, en tout premier lieu, la discrimination de phonèmes difficiles ;
- la main en ce qui concerne la production écrite, pour la maîtrise de l'outil scripteur et du geste graphique.

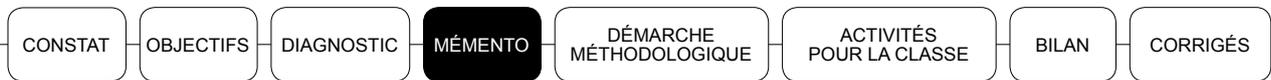
3.1.3. Le savoir-être de l'apprenant

Les apprenants ont des caractéristiques personnelles qui peuvent ou freiner ou favoriser la communication langagière. Ainsi, le goût du risque ou, au contraire, le besoin de s'en tenir au connu, un caractère extraverti ou un tempérament timide, la capacité à se motiver seul ou la nécessité d'une motivation externe sont pour l'enseignant autant d'éléments à prendre en considération. Par exemple, un apprenant timide n'osera pas prendre la parole en grand groupe ; ou certains apprenants ne fourniront les efforts nécessaires à la production écrite attendue que si elle compte dans la moyenne.

3.1.4. La capacité d'apprendre à apprendre

Il s'agit ici d'une compétence transversale qui consiste, de manière générale, à se doter d'une méthodologie pour progresser dans ses apprentissages. Parmi les éléments constitutifs de cette capacité, on notera :

- la capacité à observer et analyser les objets d'étude : par exemple, dans le domaine linguistique, discriminer des sons ou repérer les conditions d'emploi de synonymes ;
- la capacité à dégager des règles relatives à l'objet d'étude et les appliquer : en ce qui concerne la compétence langagière, cette conscience métalinguistique est le propre de la grammaire explicite ;
- la capacité à évaluer ses propres productions ; par exemple, savoir repérer ce qui n'a pas été compris dans le message produit ;
- la capacité à adopter une stratégie alternative pour parvenir au but visé ; par exemple, savoir reformuler un message incompris.



3.2. Prendre conscience des interactions avec la langue maternelle

Les livrets précédents ont déjà évoqué les questions relatives à la place de la langue maternelle dans l'apprentissage du français. Vous relirez avec profit :

- dans la séquence 2 du livret 2,
 - la partie du Mémento consacrée au « Bilinguisme en contexte libanais » ;
 - la partie de la Démarche méthodologique consacrée aux « Exercices pour remédier aux difficultés liées au bilinguisme » ;
- dans la séquence 1 du livret 3,
 - la partie du Mémento consacrée à l'usage de la langue maternelle en classe ;
 - la partie de la Démarche méthodologique consacrée à « La didactique convergente ».

L'objectif de cette partie est de signaler des stratégies communes dans la démarche d'enseignement de la production orale ou écrite.

1. CONCEVOIR DES SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT MOTIVANTES

La question de la motivation a déjà été étudiée dans le livret 1. Nous vous conseillons de relire, dans les séquences 3 et 4 de ce livret, les parties du Mémento qui lui sont consacrées. Les points ci-dessous ne se substituent pas aux recommandations déjà vues mais s'y ajoutent.

1.1. La pédagogie de projet

1.1.1. Place de la production, orale ou écrite

Dans la pédagogie de projet, l'objectif de production concrète est atteint grâce à une série d'apprentissages complémentaires ; la production orale ou écrite en est très souvent une des étapes. Elle peut constituer la production finale en elle-même (par exemple, rédiger dans le journal de l'école un article qui raconte une sortie scolaire) ou en être une étape intermédiaire (par exemple, rédiger une lettre pour demander au maire une subvention afin de faire une sortie scolaire). On peut aussi, bien sûr, avoir plusieurs activités de production langagière au cours d'un même projet. Souvent une production orale prépare une production écrite.

Exemple de productions langagières dans un projet d'écriture

Rima, une enseignante d'EB4, a conçu avec ses apprenants un projet d'écriture collaborative. La classe va produire collectivement une nouvelle dont chacun des chapitres sera rédigé par un groupe d'apprenants.

Première séance

En classe entière, les apprenants discutent pour choisir le sujet, les personnages, les lieux et les principaux épisodes.

Puis, par groupes, ils résument un épisode de l'histoire et dictent leur production à l'enseignante qui collecte l'ensemble.

Apprentissages langagiers :

- Composer un récit à l'oral ;
- Prendre sa place dans des interactions orales ;
- Résumer des échanges oraux à l'écrit ;
- S'exprimer à l'oral de manière intelligible.

Séances suivantes

L'enseignante organise des ateliers dans la classe.

Le premier jour de la semaine, en s'appuyant sur la trame rédigée à la séance précédente, le groupe 1 rédige le premier chapitre, avec le soutien de l'enseignante, pendant que les autres groupes sont occupés à d'autres tâches. À la fin de l'atelier, le groupe lit sa production à la classe, qui commente.

Le deuxième jour, c'est le groupe 2 qui rédige le chapitre 2, et ainsi de suite.

Apprentissages langagiers :

- Rédiger un récit en veillant à la cohérence et à la cohésion ;
- S'exprimer à l'oral de manière intelligible ;
- Analyser une production ;
- Prendre sa place dans des interactions orales.

Avant-dernière séance

L'enseignante a collecté les différents chapitres et distribué la nouvelle. Les apprenants lisent silencieusement, repèrent les erreurs et proposent oralement des modifications.

Apprentissages langagiers :

- Analyser une production écrite ;
- Réécrire un texte.

Dernière séance

Les apprenants rédigent collectivement, sous la conduite de l'enseignante, une lettre pour expliquer aux parents comment la nouvelle a été rédigée et pour les inviter à la lire.

Apprentissages langagiers :

- Découvrir ou redécouvrir un type de textes : la lettre ;
- Prendre sa place dans des interactions orales ;
- Faire à l'écrit le récit d'événements vécus ;
- Employer les registres de langue appropriés.

1.1.2. Intérêt pour les apprenants

Cette pédagogie est motivante pour au moins deux raisons. La première est que les apprentissages scolaires sont finalisés et prennent sens en raison du but à atteindre. Il y a un enjeu de communication. La deuxième est que le projet, de par sa complexité, demande un décloisonnement des savoirs scolaires utiles, qui sont traités de manière beaucoup plus proche de leur utilisation dans la vie réelle. On peut souvent ajouter une troisième raison : dans la pédagogie de projet, les apprenants travaillent d'une manière plus autonome, ils prennent plus d'initiatives.

1.1.3. Intérêt pour l'enseignant

Dans la pédagogie de projet, la richesse des contenus, la multiplicité des tâches à mener et le souhait de rendre les apprenants plus actifs facilitent la diversification et la différenciation (contenus, tâches, supports, processus), tout en donnant à chaque apprenant la satisfaction de concourir à une production commune.

1.2. La production langagière au sein des enseignements disciplinaires

1.2.1. Place de la production langagière dans les disciplines

Dans les disciplines d'enseignement, la production langagière a un double rôle : elle est à la fois un outil d'apprentissage et un outil d'évaluation. En cours d'apprentissages, la production, le plus souvent sous sa forme orale, permet d'accompagner les acquisitions en catégorisant les objets du monde, en structurant la pensée des apprenants et en les aidant à raisonner en passant d'une perception à la compréhension. La production langagière est un outil de conceptualisation des apprentissages.

Exemple de productions langagières pour éduquer à la protection de l'environnement

Mouloud, un enseignant en classe d'EB3, veut enseigner quelques règles de conduite simples pour protéger l'environnement. Sur une grande photo de forêt affichée au mur, il demande *en arabe* de repérer les éléments qui nuisent à l'environnement et d'expliquer pourquoi. Puis, en s'aidant de la photo, de dessins et de ce que les apprenants savent déjà, il leur apprend *le vocabulaire français* correspondant.

Les apprenants doivent ensuite écouter et comprendre *une courte vidéo en français* sur le sujet. Ils reformulent ce qu'ils ont compris.

Dans un troisième temps, *ils énoncent en français*, avec des phrases simples, ce qu'il faut faire pour protéger la nature.

Enfin, ils classent ces propositions dans un ordre décroissant, la plus importante étant en tête, et *utilisent des connecteurs* pour les relier.

1.2.2. Intérêt pour les apprenants

Le travail sur la production en langue étrangère, comme dans la pédagogie de projet, est contextualisé et intégré dans un travail global qui lui donne sens.

1.2.3. Intérêt pour l'enseignant

La production langagière, surtout à l'écrit, peut être un instrument de mémorisation ou d'évaluation. Mais le plus important réside dans la phase de découverte et d'appropriation, dans l'articulation étroite entre les apprentissages linguistiques et les apprentissages

disciplinaires ; d'un côté, la mise en mots et en phrases aide à comprendre le réel et, de l'autre côté, le réel exige une précision dans la dénomination et dans la structuration qui fait progresser dans le domaine linguistique.

2. CONCEVOIR DES SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT FACILITATRICES

2.1. La gestion de la charge cognitive

On l'a vu, toute production langagière est une tâche complexe qui met en relation des compétences langagières multiples et des compétences générales. Cette surcharge cognitive est un frein pour les apprenants, qui n'arrivent pas à gérer toutes les tâches attendues s'ils ne sont pas préparés méthodiquement. Il faut donc veiller à ce que, pendant la phase d'apprentissage, les charges cognitives soient allégées et que, le moment venu, les apprenants puissent affronter la complexité de la production en étant outillés.

2.1.1. Des activités préalables pour maîtriser les connaissances sur le monde

La production langagière est plus facile si elle porte sur des contenus maîtrisés, donc déjà travaillés en classe. On peut y parvenir par deux moyens :

- la planification des séances au sein de la séquence : au cours d'une même séquence en français, une séance de compréhension orale et/ou écrite permet de traiter le thème qui sera repris dans une séance suivante consacrée à la production ;
- la programmation des enseignements de disciplines différentes : les contenus qui serviront de thème sont vus juste avant selon les cas, dans la discipline à laquelle ils se rattachent.

La didactique convergente (voir livret 3, séquence 1) est une aide précieuse, puisque, quand on passera au français, seul le vocabulaire sera nouveau.

2.1.2. Des activités métalinguistiques pour développer la composante linguistique

Le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la phonologie, qui sont des serviteurs langagiers de la communication, gagnent à faire l'objet d'un travail spécifique préalable, dont l'objectif est de faire prendre conscience du fonctionnement de la langue en vue d'une utilisation plus performante.

La conscience métalinguistique se construit petit à petit au fil des années :

- Au préscolaire et en début d'EB1, l'enseignant est particulièrement attentif à son rôle de modèle linguistique et il donne régulièrement un renforcement positif aux

productions correctes des apprenants, qui, progressivement, se constituent un stock de mots et de structures appropriés aux différentes situations rencontrées ;

- Dans les premières classes de l’enseignement de base, les apprenants se constituent des règles non formalisées, qu’ils appliquent sans en avoir conscience mais que l’on peut connaître quand ils se corrigent eux-mêmes ou quand ils sur-généralisent, c’est-à-dire quand ils généralisent une règle à des situations où elle ne s’applique pas.
- Au fur et à mesure de la scolarité, l’enseignant fait prendre conscience des règles linguistiques (les règles de dérivation des mots, l’accord du participe passé, la discrimination de sons proches, etc.) ; c’est ce que l’on appelle la conscience métalinguistique. Ce travail demande beaucoup d’attention de la part des apprenants : on veillera, par conséquent, à le pratiquer quand il est utile, en fonction des besoins de communication (par exemple, l’accord du participe passé quand on veut faire raconter un événement passé) et non pas de manière gratuite en dehors de tout réemploi rapide ;
- Parallèlement, l’enseignant cherche à accélérer, voire automatiser, le recours aux connaissances métalinguistiques par la répétition d’exercices systématiques qui peuvent se faire de manière décrochée, avant d’être intégrés dans la tâche de production visée.

Exemple d’activités linguistiques en relation avec la production orale ou écrite

S’ils doivent produire...	les apprenants travailleront...
un récit,	la désignation des personnages et les anaphores, les temps, les connecteurs, le dialogue, etc.
une lettre,	les temps, la ponctuation, l’expression des sentiments, etc.
une règle du jeu,	l’impératif, l’infinitif ou le présent de l’indicatif, l’expression de l’obligation ou de l’interdiction, les connecteurs temporels, etc.
un texte argumentatif,	la nominalisation, les connecteurs logiques, l’expression de la cause et de la conséquence, l’expression des hypothèses, etc.
...	...

2.2. La prise en compte des profils des apprenants

Cette prise en compte relève de la différenciation (voir livret 1, séquence 3, les parties du Mémento et de la Démarche pédagogique consacrées à la différenciation). Nous signalons deux méthodes possibles.

2.2.1. L'organisation pédagogique

Quand il s'agit de dégager une règle ou une méthode pour produire, le fonctionnement en classe entière est intéressant pour profiter de la dynamique lancée par les apprenants les meilleurs ou les plus ouverts. Néanmoins, un regroupement en classe entière ne met pas les apprenants timides ou en difficulté dans les conditions de sécurité psychologique et d'aide cognitive nécessaires pour produire, surtout à l'oral. On préférera une organisation en groupes restreints, où le tour de parole revient plus souvent, où l'entraide est plus grande et la prise de risques moins grande.

2.2.2. Le rôle de l'enseignant

Ce rôle ne se limite pas à la conception didactique et à l'organisation de la situation. L'enseignant doit prévoir d'aider l'apprenant en lui fournissant des éléments qui vont le guider vers la maîtrise de la compétence attendue. Ce rôle d'étayage⁹ prend la forme d'interactions variées, orales le plus souvent :

- l'enseignant mobilise l'apprenant, l'encourage pour l'engager dans la tâche ;
- il pose, à partir de ce qu'il voit ou entend, des questions qui vont faire progresser la réflexion et la production ;
- il reformule pour confirmer, vérifier ou mettre en doute une formulation de l'apprenant ;
- voire il dit à la place de l'apprenant, lui donnant ainsi un modèle ou un exemple.

⁹ Voir BRUNER, J.-S., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, coll. « Psychologie d'aujourd'hui », PUF, Paris, 1983.

Exemple d'étayage dans une situation de production orale

Sofia, une enseignante d'EB2, veut aider les apprenants à raconter une histoire qu'elle vient de leur lire. Voici la transcription de ses interventions :

« Qui peut me dire comment l'histoire commence ? »

...

« Quels sont les personnages ? »

...

[hochements de tête pour acquiescer]

...

« Oui, très bien. Et... »

...

« Hum... »

...

« Où cela se passe-t-il ? »

...

« Dans la forêt, tu as raison, Adel. Ils habitent là ? »

...

« Une cabane. Une toute petite maison en bois, on appelle ça une cabane. »

...

« D'accord. »

...

« Mais avant, qu'est-ce qu'ils avaient fait ? »

...

Classe : EB2.

Objectif d'apprentissage : Rédiger le récit d'un évènement vécu collectivement.

Activité 1

- Proposez une situation motivante adaptée au niveau EB2. Quel évènement allez-vous choisir? Quel enjeu de communication imaginez-vous? Justifiez vos réponses, si possible, en français.

ÉVÈNEMENT :

.....

ENJEU DE COMMUNICATION :

.....

.....

Activité 2

- Pour éviter la surcharge cognitive, vous voulez aider les apprenants à se souvenir des grands moments de cet évènement. Comment allez-vous faire?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Activité 3

- Quel(s) est/sont, selon vous, le ou les apprentissage(s) linguistique(s) indispensables(s) à la production attendue?

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Activité 4

- Quelles grandes étapes allez-vous proposer pour que les apprenants produisent ce récit ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

LES ACTIVITÉS
DE PRODUCTION

Activité 5

- Quelle(s) aide(s) allez-vous apporter aux apprenants les plus en difficulté ?

.....

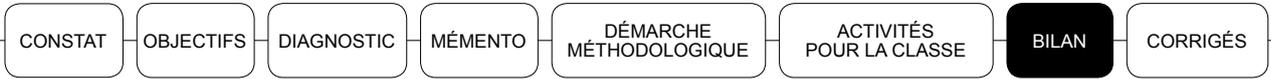
.....

.....

.....

.....

.....



► 1. Avez-vous rencontré des difficultés dans cette séquence ?

a. Dans la compréhension des passages théoriques ? Quelles difficultés ?

.....
.....
.....
.....
.....

b. Dans les activités ? Quelles difficultés ?

.....
.....
.....
.....
.....

c. Autres ?

.....
.....
.....
.....
.....

► 2. Comment avez-vous résolu ces difficultés ?

a. En interrogeant votre tuteur ?

.....
.....
.....
.....
.....



b. En discutant avec des collègues ?

.....
.....
.....
.....
.....

c. En cherchant un complément d'informations dans un livre ou sur Internet ?

.....
.....
.....
.....
.....

d. Autres ?

.....
.....
.....
.....
.....

► 3. Selon vous, êtes-vous prêt à concevoir des séances de production ? Si non, savez-vous ce qui vous manque ? Comment allez-vous combler ces manques ?

.....
.....
.....
.....
.....

LES ACTIVITÉS
DE PRODUCTION

CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

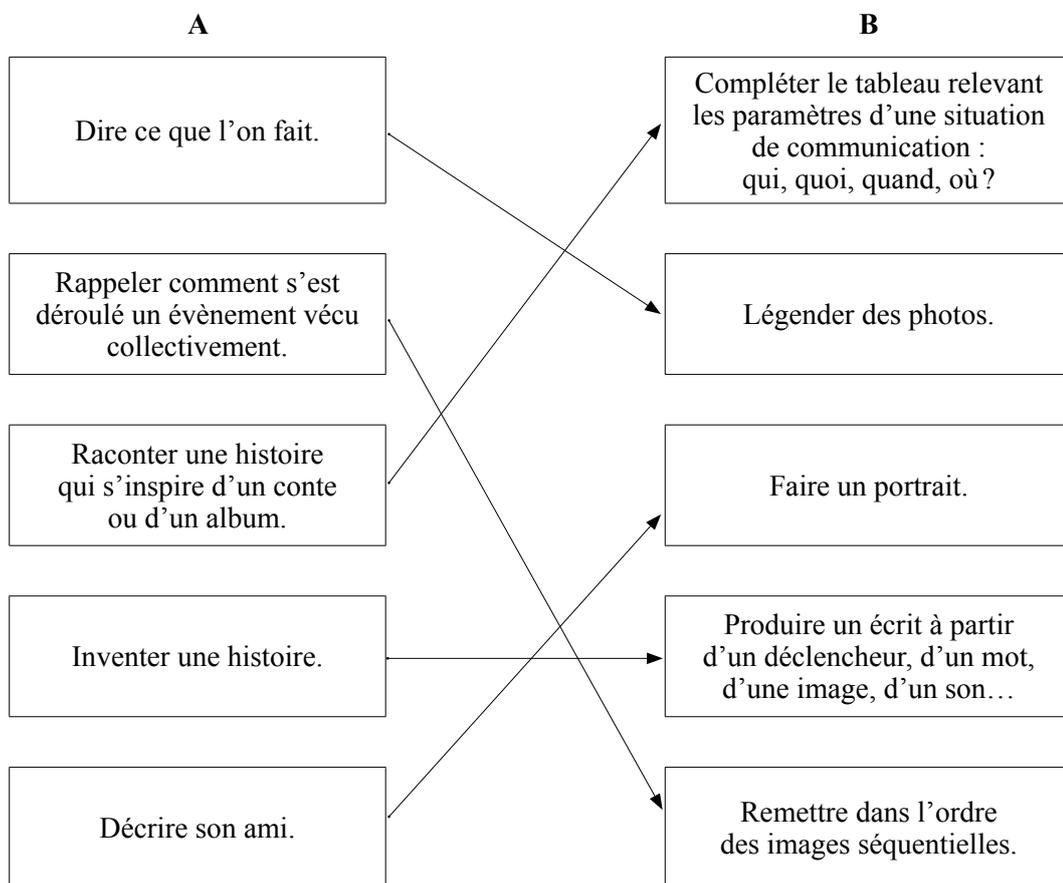
Autotest 1

	Réception	Production	Interaction	Médiation
Écouter activement un dialogue.	X			
Reformuler une consigne à l'oral.				X
Dialoguer entre apprenants.			X	
Exprimer un point de vue.		X		
Coopérer au sein du groupe.			X	
Expliquer un passage d'un texte.				X
Réciter un poème.		X		
Répondre à des questions à l'oral.			X	
Répondre à des questions à l'écrit.		X		
Participer à un jeu de rôles.			X	
Faire un exposé avec mimes.		X		
Expliquer une idée.				X
Évaluer un test.				X

Autotest 2

Les énoncés qui renvoient à une activité métalinguistique sont les n° 1, 3, 4, 6, 8 et 10.

Autotest 3



LES ACTIVITÉS DE PRODUCTION

Autotest 4

La séquence la plus efficace est la seconde parce que les activités sont cohérentes et convergent toutes vers la production finale. La première situation a une cohérence entre les premières séances dans le thème traité mais la forme de saynète finale n'est pas préparée par les séances précédentes.

CORRIGÉS DES ACTIVITÉS POUR LA CLASSE

Activité 1

- Vous choisirez un événement un peu inhabituel, qui a intéressé toute la classe : la venue d'un conteur dans la classe, une fête d'anniversaire, une sortie scolaire, etc.
- Pour illustrer les activités suivantes, nous choisirons une compétition sportive entre deux écoles.

- L'enjeu de communication dépend de l'évènement sélectionné mais le plus souvent on choisit de communiquer avec une autre classe ou une autre école ou avec les parents. Si le projet s'y prête, on peut communiquer avec un interlocuteur qui a contribué à la mise en œuvre.
Dans le cas de la compétition sportive, il s'agira de produire un petit reportage à destination des parents des deux écoles.

Activité 2

Pendant la compétition, vous aurez pris la précaution de photographier les lieux représentatifs et les moments importants. Par exemple, pour une course, vous aurez photographié le départ, les moments de grande rivalité, l'arrivée du vainqueur et les réactions des autres coureurs. De retour en classe, au moment de la production, vous afficherez une sélection de photos.

Activité 3

Les apprenants devront maîtriser le vocabulaire adapté à la situation (le stade, les différentes épreuves, le matériel, les gestes sportifs, mais aussi les émotions, etc.), les règles d'orthographe (lexicales et grammaticales simples), ainsi que l'usage des temps du passé composé et de l'imparfait (le passé simple, qui est employé dans les récits littéraires, n'est pas utile ici). Pour la cohésion du récit, en classe d'EB2, ils devraient aussi savoir employer les pronoms personnels de la troisième personne et les connecteurs temporels, mais pas plus.

Activité 4

Les étapes pourraient être les suivantes :

- En groupe classe, si tous les apprenants peuvent voir les photos, ou en ateliers si les photos sont petites, l'enseignant fait verbaliser les apprenants pour qu'ils se souviennent bien des évènements et pour qu'ils mobilisent le vocabulaire approprié sans la contrainte de l'orthographe ;
- En petits groupes, ils rédigent une phrase de légende pour chaque photo. L'enseignant les accompagne ;
- En groupe classe, à partir des phrases produites dans les groupes, les apprenants produisent un second jet pour chaque légende ;
- En petits groupes, ils cherchent à donner de la cohésion au texte résultant de la juxtaposition des différentes légendes (travail sur les anaphores et les connecteurs) ;
- En groupe classe, à partir des propositions des groupes, on produit le texte définitif ;
- Le texte est mis en page pour envoi aux parents des deux écoles.

Activité 5

On peut faire des séances intermédiaires sur le vocabulaire spécifique, ainsi que sur la conjugaison et l'emploi du passé composé pour les verbes du premier groupe et les verbes usuels.

On peut aussi mettre à disposition des apprenants :

- une fiche avec le vocabulaire, en accompagnant les mots d'illustrations ;
- un affichage sur le passé composé et l'imparfait des verbes du premier groupe et des verbes usuels ;
- un affichage sur les connecteurs temporels, sous forme de frise chronologique.

Et bien sûr, l'enseignant aide à remédier les difficultés propres à chaque apprenant.

NB : Lors des regroupements, vous pourrez échanger sur la séance que vous avez proposée avec vos collègues ou avec votre tuteur.

Séquence 2

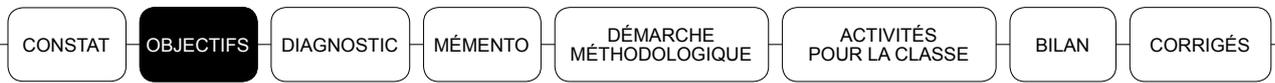
LA PRODUCTION ORALE

L'oral est rarement un objet d'enseignement/apprentissage dans les écoles libanaises. Dans leurs préparations, les enseignants de français se préoccupent très peu des compétences orales et privilégient l'apprentissage de la grammaire et de l'écrit. Si quelques-uns sont malgré tout convaincus de la nécessité de travailler la compréhension, la production orale telle qu'ils la pratiquent se limite souvent à la **mémorisation** et à la **répétition** de ce qui a été appris et retenu en classe.

Ainsi, les enseignants de français, dans leur majorité, ne construisent **pas de séquences pédagogiques cohérentes, inscrites dans une progression des apprentissages en production orale.** Ces enseignants ont tendance à ne pas mettre en place d'activités visant à consolider les acquis et à développer de nouvelles compétences dans des situations de communication authentiques.

Par voie de conséquence, l'évaluation de la production orale touche plutôt la mémorisation (poésies, comptines, chansons), la lecture à voix haute d'un texte, voire le contenu des réponses apportées à des questions posées à l'oral.

Or, la maîtrise de la production orale en français est **un moyen d'entrer dans les apprentissages scolaires pour les disciplines qui seront enseignées dans cette langue,** avant d'être un moyen, dans la vie adulte, de s'insérer dans la vie professionnelle. Il est donc essentiel que les enseignants veillent à proposer un enseignement structuré de la production orale.



À la fin de cette séquence, vous serez capable de :

- mettre en place des conditions favorables à la production orale ;
- concevoir et mettre en œuvre des séquences et des séances de production orale ;
- évaluer les acquis des apprenants ;
- conduire une analyse réflexive sur les activités de production orale menées en classe.

Autotest 1. Qu'est-ce que la production orale ?

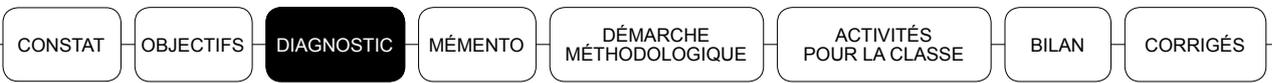
Lisez bien tous les énoncés, puis dites s'ils correspondent ou non à la production orale.

	Oui	Non
Répéter les phrases de l'enseignant.		
Répondre par un mot ou deux seulement aux questions posées par l'enseignant.		
Reformuler un passage.		
Exprimer sa joie dans une situation de communication.		
Écouter et comprendre un message.		
Répondre en une phrase à la question posée.		
Réciter un passage retenu par cœur.		
Chanter en recourant à des gestes et des mimiques.		
Expliquer la démarche suivie dans un plan de travail.		
Participer à une discussion.		

Autotest 2. Comment favoriser la prise de parole des apprenants en classe ?

- 1. Quels sont les gestes professionnels qui vous semblent favoriser la prise de parole ?
Lisez chaque proposition et cochez la bonne case.

	Oui	Non
Repérer les apprenants participatifs et leur donner constamment la parole.		
Mettre à l'écart ceux qui se contentent d'un mot ou deux mots et ne répondent pas en une phrase.		
Laisser de côté les apprenants timides par manque de temps.		
Admettre que, si les apprenants ne participent pas, c'est peut-être à cause de la démarche proposée par l'enseignant.		
Considérer comme normal que les apprenants ne participent pas.		
Intervenir auprès des apprenants peu participatifs et leur donner le temps nécessaire pour répondre.		
Considérer le silence de certains apprenants comme une situation à étudier dans le but d'identifier les causes de la résistance.		
Couper la parole aux apprenants pour corriger leurs fautes.		
Interdire aux apprenants bavards et agités de prendre la parole.		
Revenir sur le déroulement de la séance de production orale dans le but de trouver une stratégie adaptée à la classe.		



Étudier les types d'apprenants en fonction de leur prise de parole : très participatifs, peu participatifs, moyennement participatifs, ceux qui sont en retrait et indifférents.		
Se préoccuper de faire participer surtout les apprenants les plus faibles.		
Chercher les raisons possibles du silence dans le groupe-classe pour pouvoir motiver les apprenants lors des séances suivantes.		

- 2. Dans le tableau précédent, quatre gestes professionnels correspondent à un même modèle d'enseignant. Comment définissez-vous ce modèle ? Comment l'appellez-vous ?

Gestes professionnels	Modèle d'enseignant
Admettre que, si les apprenants ne participent pas, c'est peut-être à cause de la démarche proposée par l'enseignant.
Considérer le silence de certains apprenants comme une situation à étudier dans le but d'identifier les causes de la résistance.
Revenir sur le déroulement de la séance de production orale dans le but de trouver une stratégie adaptée à la classe.
Chercher les raisons possibles du silence dans le groupe-classe pour pouvoir motiver les apprenants lors des séances suivantes.

- 3. Avez-vous des gestes professionnels correspondant à ce modèle ? Cochez la case correspondante.

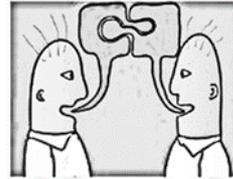
- Oui
 Non
 Je ne sais pas

- 4. Citez deux gestes professionnels mentionnés dans le tableau de l'activité 1 que vous aimeriez intégrer dans votre pratique enseignante.

1.
 2.

Autotest 3. Activités d'interaction ou de production en continu ?

- 1. Interaction ou production en continu ? Donnez une légende à chaque dessin.



- 2. Dites si les productions orales décrites dans les différentes situations proposées sont des interactions ou des productions en continu. Cochez la bonne case.

	Interaction	Production en continu
Deux groupes d'apprenants, travaillant séparément sur le thème du petit-déjeuner français, sont appelés à se demander mutuellement des informations, non mentionnées dans leur dossier.		
Je raconte à mon frère l'histoire d'un film que j'ai vu à la télé.		
Mon camarade a présenté à la classe les avantages de la carte géographique dans la découverte des sites du pays.		
Pendant la visite du Jardin des plantes de votre ville, vous posez des questions au guide concernant la forme, la couleur, la taille... des plantes pour faire correspondre les dessins aux plantes.		
L'apprenant reformule ce qu'il a retenu de la leçon sur les formes géométriques.		
Je répète en français ce que mon camarade de classe a exprimé en arabe.		
Les apprenants débattent en classe du problème de l'hygiène à l'école.		

Autotest 4. Que faire pour mettre les apprenants en situation de réussite ?

Étude de cas

Nadia et Rima, deux enseignantes de français dans une école officielle au Liban-Nord, ont la responsabilité d'enseigner en EB3. Chacune d'elles a deux ans d'expérience. Après quelques semaines d'enseignement, elles ont constaté que les apprenants avaient, de manière générale, beaucoup de difficultés à s'exprimer en français.

Face à cette situation, les deux enseignantes ont choisi des voies différentes. Lisez le tableau ci-dessous pour pouvoir répondre aux questions qui vont suivre :

Les actions de Nadia	Les actions de Rima
Faire un diagnostic général du groupe-classe.	Rester fidèle à sa façon habituelle de travailler.
Identifier les groupes d'apprenants : du plus participatif au moins participatif.	Donner la parole aux apprenants participatifs.
Créer un climat de confiance en classe.	Maintenir l'ordre et la discipline en faisant taire la majorité des apprenants.
Découvrir les raisons de la faible participation ou du silence des apprenants.	Respecter le programme et la planification fixée.
Repenser ses stratégies d'enseignement du point de vue de l'enseignant.	Garder les stratégies d'enseignement qu'elle a l'habitude d'appliquer.
Repenser ses stratégies d'enseignement du point de vue des apprenants.	Se centrer sur le contenu et le manuel scolaire.
Créer des situations d'apprentissage adaptées aux niveaux et aux besoins des apprenants.	Continuer à appliquer les mêmes préparations que l'année passée.
Varié les supports, les modalités de travail, les productions attendues...	Utiliser les documents à sa disposition.
Expliciter aux apprenants les objectifs à atteindre.	Considérer que les objectifs concernent l'enseignant, pas les apprenants.

- 1. Votre démarche ressemble-t-elle à celle de Nadia ou à celle de Rima ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► 2. Citez deux actions qui ne vous semblent pas favoriser l'apprentissage de l'oral.

1.
.....
2.
.....

► 3. Citez deux actions qui vous semblent favoriser l'apprentissage de l'oral.

1.
.....
2.
.....

► 4. En vous appuyant sur le tableau précédent, repérez l'enseignant qui, vraisemblablement, a fait l'action citée.

	Nadia	Rima
Répondre parfois à la place des apprenants pour éviter le silence.		
Décourager certains apprenants de participer.		
Permettre une prise de distance par rapport à sa propre pratique.		
Faire progresser l'oral chez les apprenants les plus forts.		
Donner à chaque apprenant l'occasion de réussir ses apprentissages.		
Faire progresser l'oral chez tous les apprenants.		
Parler davantage que les apprenants pendant toute la séance d'oral.		
Donner à l'apprenant le temps nécessaire pour construire sa phrase.		

Autotest 5. L'évaluation de la production orale

Cochez les critères qui vous semblent prioritaires dans l'évaluation d'une production orale.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Le choix du sujet | <input type="checkbox"/> L'organisation de la pensée |
| <input type="checkbox"/> Le contenu | <input type="checkbox"/> La construction de la phrase |
| <input type="checkbox"/> La posture | <input type="checkbox"/> Le vocabulaire |
| <input type="checkbox"/> Le regard | <input type="checkbox"/> Le respect de la grammaire |
| <input type="checkbox"/> Le geste | <input type="checkbox"/> La prononciation |
| <input type="checkbox"/> L'expression faciale | <input type="checkbox"/> L'articulation |
| <input type="checkbox"/> Le ton | <input type="checkbox"/> Les liaisons |
| <input type="checkbox"/> Le débit | <input type="checkbox"/> L'enchaînement des idées |

CONSTAT

OBJECTIFS

DIAGNOSTIC

MÉMENTO

DÉMARCHE
MÉTHODOLOGIQUE

ACTIVITÉS
POUR LA CLASSE

BILAN

CORRIGÉS

À propos du diagnostic

Vous avez fini de répondre aux questions du diagnostic. Vous pouvez maintenant regarder les réponses à la fin de la séquence.

- Si vous n'avez commis aucune erreur ou seulement quelques-unes, le Mémento qui suit va vous confirmer et vous préciser ce que vous savez déjà.
- Si vous avez commis quelques erreurs, le Mémento va vous permettre de comprendre et de corriger vos erreurs.
- Si vous n'avez répondu correctement qu'à quelques questions, le Mémento sera pour vous l'occasion d'avoir une information de base sur la question.

N'hésitez pas à vous faire expliquer ce que vous ne comprenez pas par votre tuteur.

Nous avons vu dans la séquence précédente que la production consistait en la capacité à utiliser la langue pour agir dans un contexte donné. Dans cette séquence, nous examinerons plus précisément la capacité à utiliser la langue orale.

1. LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ORALE

1.1. La langue maternelle en milieu naturel

Les spécialistes de l'apprentissage¹ insistent sur l'idée que l'acquisition de la langue passe par *des échanges avec d'autres êtres humains*, avant même que l'enfant sache prononcer un mot : la mère d'abord, puis les autres personnes proches de l'enfant et, enfin, son environnement plus lointain.

En particulier, ils expliquent l'importance, dans cet apprentissage, de deux facteurs :

- *la notion de scénario*, c'est-à-dire de « modèle d'interaction standardisée », de trame régulièrement employée, dont la répétition aide à comprendre et à parler. C'est par exemple le cas de la maman qui s'adresse à son nourrisson d'une manière souvent répétitive ou ceux des enfants dans les jeux de simulation (jeu de la marchande, etc.).
- *la place du contexte*, qui fournit des éléments de compréhension et d'expression non verbaux, introduit des variations dans les scénarios et, de ce fait, enrichit le bagage et les capacités linguistiques de l'enfant.

1.2. Les langues à l'école

Ces processus peuvent guider les maîtres qui veulent mettre en place des conditions favorables aux apprentissages des langues à l'école. L'objectif est de créer des situations de communication fonctionnant sur le modèle de ce qui se passe à la maison.

1.2.1. L'apprentissage en situation de communication

Les apprenants doivent avoir des occasions nombreuses de parler à l'école, que ce soit en continu (se présenter ou présenter un objet ou une personne, réciter une poésie ou chanter une chanson, raconter un fait, donner son avis, etc.) ou en interaction (écouter le maître et lui répondre, participer à un échange avec ses camarades, jouer une saynète, etc.).

Ce point renvoie à des questions essentielles :

- Le maître a un rôle majeur à jouer : il doit parler aux apprenants et avec eux pour leur fournir un modèle linguistique de qualité.

¹ Voir VYGOTSKI, L. S., *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, 1997, et BRUNER, J. S., *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, Paris, 1987.

- Mais les apprenants ne prendront la parole que si l’enseignant apprend à se taire et à faire d’eux des acteurs à part entière de la communication.
- Il ne faut pas négliger les activités basées sur la communication entre apprenants – jeux, théâtralisation, improvisations, etc. – où les apprenants s’entraînent à parler et à se faire comprendre.

1.2.2. L’apprentissage dans un climat de confiance

La communication en classe de langue restant une prise de parole publique, les apprenants ne prendront ce risque que si le professeur, par son attitude personnelle, instaure un climat de sécurité psychologique et linguistique. Cette situation développe l’échange entre les apprenants et le professeur. Par exemple, attendre qu’un apprenant réfléchisse avant de parler, accepter les hésitations, différer les corrections, encourager les reformulations, féliciter, etc. créent un climat de confiance et donnent envie de parler.

1.2.3. L’apprentissage de scénarios

La classe ne manque pas d’occasions de fournir des « modèles d’interaction standardisée ». Les rituels, que nous avons déjà étudiés dans le livret 1, offrent des exemples de courts dialogues stéréotypés (par exemple : Maître : « Quel temps fait-il ? » Apprenant : « Il fait beau »); les comptines et leurs gestuelles développent la mémoire de schémas de production orale; les jeux symboliques, dans les petites classes, suscitent entre apprenants des échanges reposant sur une même structure régulièrement reprise; et les jeux de rôles et saynètes s’appuient sur la répétition et sur le corps pour faire mémoriser des textes en situations quasi-authentiques.

1.2.4. L’apprentissage dans des contextes facilitateurs

Le plus souvent possible, l’enseignant soutient les situations de communication par une mise en scène, un décor, du matériel. Cet environnement sert de point d’appui pour entrer dans l’échange. Même s’ils ne savent pas ou pas bien parler, les apprenants peuvent montrer ou prendre des objets, avoir une gestuelle significative, mimer des scènes. Ils passent petit à petit d’une communication non verbale (niveau 1) à la communication non construite ou incorrecte (niveaux 2 et 3), puis à la communication verbale correcte et normée (niveau 4). Ce dernier niveau est souvent le seul toléré par les enseignants, mais les autres niveaux sont des étapes indispensables.

La salle de classe en elle-même peut fournir un bain linguistique, un environnement où le français est très présent : des décorations avec des légendes, des affichages et aide-mémoire, un petit coin lecture, des moments réguliers où l’on écoute des chansons françaises ou des bulletins d’information, etc.

2. L'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ORALE

2.1. Les spécificités à prendre particulièrement en compte

On retrouve dans la production orale toutes les composantes décrites dans la séquence 1, que nous vous invitons à relire pour pouvoir en tenir compte. Nous insisterons ici sur celles qui offrent des spécificités à l'oral.

2.1.1. Les spécificités dans la composante linguistique

- La **phonologie** est la plus importante des spécificités. La production orale suppose une bonne maîtrise de l'articulation, de la discrimination des phonèmes, des interférences avec la langue maternelle. Sur ces questions, nous vous invitons à vous reporter au livret 2 et à la séquence 2 du livret 3.
- La **grammaire** de l'oral n'est pas celle de l'écrit, surtout en situation d'interaction. La syntaxe est généralement moins complexe (par exemple, la formulation des questions peut ne passer que par l'intonation), les phrases sont souvent incomplètes (par exemple, pour donner une explication, on peut ne donner que la proposition subordonnée commençant par *parce que*), voire peuvent ne comporter qu'un mot ou deux (c'est souvent le cas dans les réponses). L'enseignant tiendra compte de cette spécificité et ne pénalisera pas l'apprenant qui emploierait la grammaire de l'oral.

2.1.2. Les spécificités dans la composante sociolinguistique

Tout acte de communication suppose de tenir compte de son interlocuteur. C'est particulièrement vrai dans l'interaction orale, où la présence de l'interlocuteur donne un retour immédiat, verbal et non verbal, sur la manière dont le message est reçu. Par exemple, les signes d'incompréhension chez l'interlocuteur invitent le locuteur à reformuler, à expliquer ou à argumenter. Le maître invitera les apprenants à y être attentifs.

2.1.3. Les spécificités dans la composante pragmatique

La cohérence et la cohésion du discours sont moins élaborées, mais très comparables dans la forme à celles de la production écrite quand on rapporte oralement à un interlocuteur un fait survenu en son absence (ce que l'on appelle le « langage d'évocation »). Mais lorsqu'on communique oralement en situation réelle ou quasi-authentique (« langage en situation »), on parle de personnes présentes, d'objets concrets ou d'actions en train de se faire et, par conséquent, le langage comprend beaucoup d'implicite et de non verbal (les gestes, les mimiques, les hésitations, etc.) – le tout supposé compris de l'interlocuteur. L'enseignant invitera les apprenants à cette communication globale tout en veillant à ce qu'elle ne soit pas un prétexte à une faible verbalisation.

2.2. Un enseignement dans la durée

On voit que la maîtrise de la production orale est complexe ; son apprentissage prend du temps et exige que l'enseignant soit très organisé : il devra s'assurer que les différentes composantes sont toutes traitées et qu'elles le sont dans une progression rigoureuse.

2.2.1. Un travail exhaustif et varié

Les pratiques les plus courantes au cycle 1 consistent à relier la production en continu à la mémorisation – celle de comptines ou de poésies – ou à la narration – cas d'un récit oral à partir d'images séquentielles – et à travailler l'interaction à partir de saynètes souvent stéréotypées – par exemple les présentations ou les scènes de la vie quotidienne.

Mais il existe d'autres possibilités de relier les types de textes, les compétences et composantes de la communication et les activités langagières ; c'est ce que montre le tableau ci-dessous, que l'on peut lire de gauche à droite si l'on prend les conduites discursives comme point de départ, ou inversement, de droite à gauche, si on part des activités langagières.

Conduites discursives	Principales composantes	Compétences CECR niveau A1	Activités
	Composantes communes : <ul style="list-style-type: none"> – COMPÉTENCE TRANSVERSALE : oser prendre la parole. – COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE : s'adapter à l'auditoire. – COMPÉTENCE PRAGMATIQUE : pertinence du type de textes. 		
Raconter , c'est produire un discours centré sur un déroulement chronologique. <i>Ex. : comptine narrative, récit d'un évènement personnel ou collectif, présent ou passé.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – COMPÉTENCES LINGUISTIQUES : lexique approprié, phonologie, accords. – COMPÉTENCES PRAGMATIQUES : cohérence, connecteurs temporels. 	S'exprimer en utilisant des termes simples et des expressions élémentaires. <ul style="list-style-type: none"> – Reproduire un modèle oral. – Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages. – Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition. 	Production en continu

<p>Décrire, c'est produire un discours dont les éléments ne sont pas dans un ordre causal ou chronologique. Ex : <i>comptine descriptive, description d'un lieu ou d'un objet, portrait.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – COMPÉTENCES LINGUISTIQUES : lexique approprié, riche et varié, phonologie, temps verbaux. – COMPÉTENCE PRAGMATIQUE : indicateurs de localisation. 		<p>Production en continu</p>
<p>Informier, expliquer, c'est donner des éléments nouveaux à quelqu'un. Ex. : <i>donner la météo, indiquer le chemin à suivre.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – COMPÉTENCES TRANSVERSALES : faire preuve d'ouverture et de curiosité. – COMPÉTENCES LINGUISTIQUES : lexique approprié, reformulation, phonologie. 		<p>Production en continu Médiation</p>
<p>Prescrire, c'est faire faire, c'est dire les actions à accomplir dans un ordre précis. Ex. : <i>passer une consigne, donner la règle d'un jeu.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – COMPÉTENCE TRANSVERSALE : faire preuve d'autorité. – COMPÉTENCES LINGUISTIQUES : lexique approprié, phonologie, infinitif et impératif. 		<p>Production en continu Médiation</p>
<p>Argumenter, c'est tenir un discours visant à remplacer, chez son interlocuteur, une idée par une autre idée. Ex. : <i>discuter du choix d'un jeu, d'une règle de vie à établir.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – COMPÉTENCES TRANSVERSALES : maîtriser ses émotions, faire preuve d'autorité. – COMPÉTENCES LINGUISTIQUES : lexique approprié, phonologie. – COMPÉTENCE PRAGMATIQUE : connecteurs logiques. 		<p>Production en continu</p>
<p>Dialoguer, c'est échanger des propos. Ex. : <i>jouer une saynète ou faire un jeu de rôles, avoir une conversation sur un sujet de la vie quotidienne ou scolaire.</i> NB : Le dialogue peut comporter des moments de production en continu (tous types de textes).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – COMPÉTENCES TRANSVERSALES : faire preuve de curiosité et d'ouverture, être réactif. – COMPÉTENCES LINGUISTIQUES : lexique approprié, phonologie. – COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE : montrer de l'empathie. – COMPÉTENCE PRAGMATIQUE : cohérence, cohésion. 	<p>Communiquer en termes simples :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots. – Se présenter, présenter quelqu'un, demander à quelqu'un de ses nouvelles en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires, accueil et prise de congé. – Répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats). – Épeler des mots familiers. 	<p>Interaction</p>

2.2.2. Une progression rigoureuse

La progression doit tenir compte de la nécessité pour l'apprenant de s'éloigner progressivement des modèles fournis dans les scénarios, de les modifier et de les enrichir grâce au réinvestissement des ressources qu'il a accumulées pendant son apprentissage. L'enseignant devra prévoir de nouvelles situations qui permettront à l'apprenant d'utiliser ce qu'il a produit antérieurement pour s'exprimer librement et spontanément dans un discours personnalisé.

Discours mémorisé : poésie	—————>	Discours spontané, voire improvisé
Discours stéréotypé : rituels	—————>	Discours « libre »
Discours collectif : comptine, chanson	—————>	Discours individuel/personnel
Discours donnant la priorité au descriptif (<i>il</i>)	—————>	Priorité au discours impliquant son émetteur (<i>je</i>)
Écrit oralisé	—————>	Oral véritable
Réponses à des questions fermées	—————>	Réponses à des questions ouvertes
Communication uniquement linguistique	—————>	Communication « totale » (c'est-à-dire faisant appel à tous les aspects et à tous les outils de la communication)
Réseau de communication privilégiant la place et le rôle de l'enseignant	—————>	Réseau de communication privilégiant la place et le rôle de l'apprenant

Pour que l'apprenant parvienne à ce discours personnalisé, voici par exemple un extrait d'une progression préparée par l'équipe d'une école primaire :

	EB1	EB2	EB3 et +
L'apprenant se présente, présente un ami ou un objet.	X		
L'apprenant salue quelqu'un par des mots simples, utilise « oui », « non », « pardon », « s'il vous plaît », « merci », et formule une demande simple.	X		
L'apprenant récite des phrases courtes, simples, acquises dans un jeu de rôles.	X		
L'apprenant participe de façon créative à des jeux interactionnels (se présenter, saluer, prendre congé, jeu du téléphone...).	X		
L'apprenant utilise quelques structures syntaxiques et des formes grammaticales simples pour s'exprimer librement mais fait encore des erreurs de toutes sortes.	X	X	

L'apprenant répond à des questions posées dans le contexte de la classe ou en relation avec les sujets travaillés en classe.		X	
L'apprenant fournit des renseignements simples sur lui-même et son entourage, si son interlocuteur lui donne les aides appropriées.		X	
L'apprenant utilise pour s'exprimer librement un répertoire élémentaire de mots, d'expressions et de formulations apprises en commettant encore beaucoup d'erreurs élémentaires au niveau de la syntaxe et de la morphologie.		X	X
L'apprenant assume en classe un rôle dans un jeu de rôles simple et il transpose spontanément du vécu en langage.			X
L'apprenant échange sur des faits vécus dans le cadre de la classe en respectant les règles convenues.			X
L'apprenant fournit de manière compréhensible des informations sur un sujet qui l'intéresse en exprimant ses idées et ses sentiments personnels.			X
L'apprenant s'exprime librement de manière compréhensible dans le cadre de l'école et de la classe en utilisant un vocabulaire de base appris et fait encore un nombre d'erreurs au niveau de la syntaxe et de la morphologie.			X

2.3. L'évaluation²

L'évaluation de la production orale est difficile pour au moins deux raisons : la première est que l'oral, sauf enregistrement, ne laisse pas de trace ; la seconde est que les enseignants ne savent pas bien comment faire. Pourtant l'évaluation de l'oral peut être menée avec une bonne précision sans dispositif lourd.

2.3.1. Le moment de l'évaluation

L'évaluation peut se faire par l'observation directe des productions des apprenants à tout moment, dans des situations ordinaires de classe, lors de conduite des projets et, parfois, dans des activités spécifiquement conçues : lecture à voix haute et récitation de comptines, de poésies et de chansons.

Pour les apprenants qui ne parviennent pas à s'exprimer en grand groupe, l'enseignant doit proposer le même type de travail en petits groupes ou en situation duelle. La capacité à prendre la parole en public ne sera pas validée mais les autres capacités pourront éventuellement l'être.

² Pour les formes, les fonctions et les modalités de l'évaluation, vous pouvez vous reporter à la séquence 3 du livret 1.

2.3.2. Les critères et indicateurs d'évaluation

Par souci d'objectivité, le maître élaborera une grille d'observation, en ayant en tête toutes les composantes de la communication :

- la linguistique : la phonologie, le vocabulaire, la syntaxe et la morphosyntaxe ;
- la sociolinguistique : l'adaptation au destinataire ;
- la pragmatique : la cohérence, la cohésion et la pertinence (adaptation du discours à la situation de communication) ;
- sans oublier les compétences transversales nécessaires : la capacité à prendre la parole, la curiosité, etc.

Pour ce qui est des indicateurs, en dehors des moments d'évaluation sommative en fin de période ou d'année, il n'est pas nécessaire d'avoir une liste exhaustive. Le plus souvent, le maître choisira quelques indicateurs en relation étroite avec les objectifs de la séquence pour que l'évaluation soit pertinente, mais pas trop nombreux pour que celle-ci soit réalisable. De sorte que la grille d'évaluation évoluera tout au long de l'année, en même temps que les objectifs des séquences.

Enfin, si, au moment de l'évaluation, le maître entend une erreur, il n'interrompra pas l'apprenant, ce qui aurait pour effet de lui faire perdre le fil et de lui enlever sa confiance en soi. Il notera l'erreur et y reviendra plus tard pour la remédiation.

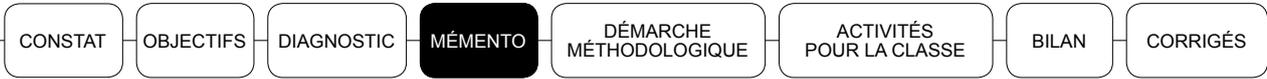
2.4. La différenciation

Si l'évaluation est effectivement menée en continu, comme il est souhaitable, elle a valeur formative et permet de mettre en place une différenciation lors des séances suivantes. De manière générale, c'est la diversification de l'organisation, des contenus, des supports ou de l'étayage qui met en place les conditions de la différenciation, c'est-à-dire d'une réponse adaptée aux besoins des apprenants.

2.4.1. L'organisation

L'enseignement de l'oral est un des domaines où le maître diversifie le plus souvent son organisation. Cette pratique permet d'adapter la situation à l'objectif visé et aux capacités des apprenants :

- en grand groupe, les apprenants contribuent à créer une dynamique collective, à se motiver pour un projet par exemple ; les propos ont pour objet d'exprimer un point de vue, d'échanger ; les bons parleurs s'expriment volontiers et servent de modèle aux autres ;
- en groupe restreint, les apprenants doivent discipliner leur parole pour écouter celle de l'autre et pour réfléchir ; en termes d'apprentissage langagiers, ils développent des stratégies discursives plus complexes : ils argumentent, expliquent, élaborent ensemble une histoire ou un modèle explicatif. Les petits parleurs sont incités à parler grâce au rôle particulier que l'enseignant leur confie ;



- en face à face, l’objectif est l’approfondissement, toujours différencié à partir des besoins de chaque apprenant. L’apprenant travaille avec d’autres exercices et d’autres méthodes, ou alors il prépare avec l’enseignant une intervention orale à faire plus tard en grand groupe. Des moments de la journée peuvent être ciblés pour des temps d’échange plus ou moins formel : les moments d’étayage, bien sûr, mais aussi l’accueil, les temps de changement d’activité, les récréations.

2.4.2. Les contenus

L’enseignant peut aussi proposer différentes activités langagières entre lesquelles les apprenants sont répartis ; ainsi ils peuvent atteindre les objectifs fixés grâce à des itinéraires différenciés. C’est le principe des « ateliers fixes » pendant une durée limitée. Les contenus peuvent varier quantitativement, les tâches à accomplir étant plus ou moins nombreuses, mais aussi qualitativement – et c’est alors le niveau de difficulté qui change.

2.4.3. Les supports et les productions

Pour atteindre les mêmes objectifs, on peut susciter l’adhésion des apprenants grâce à des supports oraux ou iconographiques diversifiés en fonction des goûts et des aptitudes ; de la même façon, demander des productions différentes encourage l’émulation, tout en permettant, dans certains cas, d’obtenir une production collective de plus grande ampleur. Par exemple, si chaque enfant apprend une poésie, la classe pourra produire devant une autre classe un « récital de poésie ».

2.4.4. L’étayage

C’est le moyen privilégié de la différenciation. Non seulement l’adulte sert de modèle linguistique, comme nous l’avons déjà dit, mais il est également la personne-ressource de la classe, qui intervient à différents niveaux : la compréhension de la tâche, la pertinence de la stratégie discursive, le choix du vocabulaire, la qualité de la prononciation, etc. Quelques moyens sont particulièrement efficaces : l’entraînement personnalisé, la mise à distance – prudente et bien ciblée – des faits de langue et, bien sûr, les marques de confiance et d’encouragement. Mais si le maître aide à se servir correctement de la langue, à d’autres moments, son absence permet de construire l’autonomie.

Cette partie vous aidera à passer des principes théoriques du Mémento à votre pratique de classe.

1. UNE FICHE POUR CONCEVOIR DES SÉANCES DE PRODUCTION ORALE

Toute activité de production orale comprend les trois temps d'une démarche pédagogique : phase préalable à l'apprentissage, phase d'apprentissage et phase postérieure à l'apprentissage. La fiche ci-dessous pourra vous servir d'aide-mémoire quand vous élaborerez vos séances.

PHASE PRÉALABLE À L'APPRENTISSAGE	ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE	Puisque l'évaluation est pratiquée en continu, il n'est pas nécessaire de prévoir une étape d'évaluation au début de la séance.
	L'EXPLORATION, OU ENTRÉE EN MATIÈRE	<p>Étape d'anticipation :</p> <p>Elle se fait généralement à l'aide d'un support utilisé au préalable dans une séance consacrée à l'écrit ou à la compréhension orale. De cette manière, les apprenants connaissent déjà le thème et le vocabulaire, et il suffira de faire un rapide rappel, à l'aide de quelques questions (Qui ? Quoi ? Quand ? Où ?). C'est la méthode la plus efficace.</p> <p>Si le support est nouveau, il devra être facile et reprendre un thème déjà abordé, pour éviter toute perte de temps dans une séance prévue pour la production orale.</p> <p>Le maître annonce ensuite l'activité à venir.</p>
LA PHASE D'APPRENTISSAGE	LA DÉCOUVERTE	<p>Étape de compréhension globale de la situation :</p> <p>L'enseignant donne la consigne de production, puis aide les apprenants à comprendre la situation de communication proposée en posant des questions pour identifier qui parle et à qui, de quoi on parle, dans quel cadre et dans quel but on le fait. Il fait reformuler la consigne par quelques apprenants pour s'assurer qu'elle est bien comprise.</p>
	L'ANALYSE	<p>Étape de conception détaillée :</p> <p>Cette phase porte sur le contenu qui sera développé : en grand groupe, les apprenants cherchent des idées que l'enseignant reformule si besoin dans une langue correcte et note au tableau si les apprenants savent lire. Ensuite, ils structurent leurs propos à venir et l'enseignant affiche ce plan. Si les apprenants ne savent pas lire, le maître le répète.</p> <p>Une variante peut consister à mener cette phase en groupes restreints relativement homogènes pour différencier les attentes d'un groupe à l'autre.</p>

LA PHASE D'APPRENTISSAGE (suite)	LA CONCEPTUALISATION	Étape de conceptualisation : Cette phase réflexive est menée par le biais de l'élaboration collective de la grille d'évaluation. En grand groupe, l'enseignant pose des questions aux apprenants pour faire émerger les critères et les indicateurs (que faut-il faire pour que cette communication soit efficace?) et vérifie que tous les apprenants comprennent bien, parce que la grille d'évaluation ainsi constituée servira d'outil-repère pour la production.
	L'ENTRAÎNEMENT	Étape d'entraînement : Les apprenants passent à la phase de production orale. Pour qu'ils s'entraînent à parler le plus possible, le maître peut dans un premier temps leur demander de simuler la situation de communication (en continu ou en interaction) en groupes restreints ou en binômes, pendant qu'il circule d'un groupe à l'autre pour évaluer et, en fin de production, corriger quelques erreurs. Ensuite, en grand groupe, il demande une ou deux productions qu'il n'a pas encore entendues, évalue silencieusement, félicite et procède à des remédiations rapides. Si la remédiation demande du temps, il la note pour une séance ultérieure.
	L'APPROPRIATION	Étape d'appropriation : Les apprenants sont invités, en groupes restreints, à une variante de la situation précédente : on change un des éléments, par exemple le lieu ou un personnage. Le maître circule et évalue ceux qu'il n'a pas encore évalués.
	L'ÉVALUATION	L'évaluation individuelle se fait en continu, comme on l'a vu dans les étapes précédentes. Ce qui n'empêche pas l'enseignant, à la fin de la séance, de valoriser les réussites aux yeux de tous. Il peut aussi enregistrer les productions pour une évaluation plus complète, si besoin, et pour faire écouter sa production à l'apprenant qui pourra, à l'aide de la grille d'évaluation, chercher lui-même ses réussites et les points à améliorer.
LA PHASE POSTÉRIEURE À L'APPRENTISSAGE	LE LIEN AVEC LES AUTRES APPRENTISSAGES	On réalise aussi, à la fin de la séance, un bilan rapide (rappel de l'objectif, des compétences travaillées) et on anticipe sur la suite qui sera donnée. On aide ainsi les apprenants à se situer par rapport aux apprentissages : ce que je sais, ce que j'ai appris, ce qu'il me reste à apprendre...
	LE TRANSFERT	On met l'apprenant dans une autre situation qui l'appelle à réinvestir ce qu'il a appris. L'apprenant doit savoir y recourir quel que soit le contexte.

2. DES ACTIVITÉS POUR FAIRE PRODUIRE À L'ORAL

2.1. Des activités-types

2.1.1. Les activités d'interaction

Elles offrent comme spécificité d'être des situations quasi-authentiques, c'est-à-dire de simuler des situations réelles.

- Le **dialogue** est un échange entre deux ou plusieurs personnages sur des situations de la vie quotidienne. Au début, c'est un scénario stéréotypé et mémorisé, une très courte scène apprise par cœur, mais petit à petit, l'enseignant donne les moyens de prendre de la liberté ; par exemple, il offre le choix entre plusieurs objets supports du dialogue.
- Le **jeu de rôles** est aussi une saynète, mais il est joué et n'est ni stéréotypé ni mémorisé. Il laisse la place à la liberté de parole. Il est préparé à partir d'une activité de compréhension orale ou écrite qui permet de découvrir du vocabulaire et des structures nouvelles, mais il mobilise également du vocabulaire et des structures plus anciennes. La part d'improvisation oblige les apprenants à demander et à effectuer beaucoup de reformulations.
- Le **débat** est une discussion sur un thème donné entre des personnes d'avis différents. Il introduit de la variété en évitant de rester dans la simulation de la vie quotidienne et en incitant à la réflexion. Il demande une préparation sur un vocabulaire quelquefois plus abstrait, sur les arguments à évoquer et sur les connecteurs logiques.

2.1.2. Les activités de production en continu

Elles supposent une prise de parole en autonomie pendant un temps de plus en plus long au fil des années. Au début, il peut ne s'agir que d'une seule phrase.

- La production en continu est préparée par la récitation de poèmes ou de comptines ou chansons, qui habitue l'apprenant à s'exposer en public sans prendre trop de risques puisque le texte est mémorisé.
- Très vite, le maître entraîne l'apprenant à parler seul en s'appuyant sur son vécu, sur ce qui lui tient à cœur. Par exemple, il peut lui demander de raconter ce qu'il fait ou a fait et de décrire ce qu'il voit ou a vu (voir ci-dessous le « Quoi de neuf? »). Il l'aide en travaillant au préalable la précision du vocabulaire, le réemploi des structures apprises, les connecteurs de temps et de lieu.
- Enfin, l'apprenant apprend à faire un compte rendu ou à exposer un point de vue. Ces activités sont préparées par les débats (même prise de distance, vocabulaire abstrait, sélection d'idées ou faits importants, importance des connections logiques) et par la théâtralisation, qui donne une aisance communicationnelle.

2.2. Un exemple associant production en continu et interaction

Voici un exemple d'activité en classe d'EB1, qui fait succéder une phase de production en continu et une phase d'interaction. Elle porte sur une activité ritualisée, le « Quoi de neuf? », au cours de laquelle les apprenants prennent la parole sur un sujet de leur choix, souvent un évènement survenu dans leur environnement proche, à la maison ou à l'école. Pour aider les petits parleurs, le maître peut demander d'apporter un objet familier et de le présenter à la classe.

Cette activité quotidienne offre à l'apprenant une occasion authentique et motivante :

- de parler en français, en continu et en interaction ;
- de partager des idées, des émotions et des objets concrets ;
- de réinvestir des structures et des termes connus.

Le « quoi de neuf? »

Capacités :

- Savoir s'exprimer sur un sujet qui tient à cœur.
- Savoir poser des questions pertinentes et interroger.
- Savoir répondre à des questions sur un sujet connu.

Durée : 5 min en début de semaine, puis 15 min chaque jour

Modalité : collective

Matériel : le tableau « Quoi de neuf? », une règle ou bâton de parole, un ordinateur pour prendre en note le « Quoi de neuf? », un appareil pour photographier l'apprenant qui présente son « Quoi de neuf? »

Début de semaine (5 min)

Le premier jour de la semaine, les apprenants intéressés s'inscrivent sur le tableau du « Quoi de neuf? » pour la semaine.

NB : L'enseignant reste ouvert aux demandes le matin même pour ne pas bloquer la parole.

Phase préalable à l'apprentissage (2 min)

L'apprenant maître de la parole vient au tableau et dit : « Quoi de neuf? ».

L'apprenant dont c'est le tour vient au tableau, le maître de la parole attend que tout le monde soit réceptif et peut interpeller les apprenants inattentifs par leur prénom.

Les premières fois, le maître rappelle les règles, puis le « Quoi de neuf? » commence.

**Première phase
d'apprentissage
(5 min) :**
**la production
en continu
et écoute active**

L'apprenant choisi pour le « Quoi de neuf? » présente son objet ou raconte un évènement. L'apprenant maître du temps vérifie que le temps n'est pas dépassé (lecture de l'horloge).

NB : L'apprenant a préparé sa présentation, seul ou avec l'aide de l'enseignant pendant les moments de face-à-face (différenciation). Il relève ses observations portant sur les différentes activités langagières.

Les autres écoutent et, à la fin, lèvent le doigt s'ils ont des questions.

L'apprenant maître de la parole identifie l'ordre des demandes de prise de parole.

NB : L'enseignant observe les demandes de prise de parole pour identifier les processus de compréhension.

**Deuxième phase
d'apprentissage
(5 min) :**
l'interaction

Le maître de la parole distribue le bâton de parole dans l'ordre des demandes, l'apprenant concerné doit poser une question en rapport avec le sujet. L'enseignant participe de la même façon que les apprenants pour affiner ou donner plus d'envergure au « Quoi de neuf? ». L'apprenant concerné répond aux questions.

Le maître du temps annonce la fin du temps, on répond tout de même à la dernière question si celle-ci n'est pas finie.

En cas de question sans réponse et si une réponse est possible, il est demandé à l'apprenant qui a présenté son sujet de rechercher la réponse, ce qui donne parfois lieu à des travaux de groupe de recherche documentaire. L'enseignant prend une photo du « Quoi de neuf? » pour l'inclure au texte.

NB : L'enseignant observe les interactions pour voir si les apprenants tiennent compte des réponses dans la question suivante. Il relève ses observations portant sur les différentes activités langagières.

**Phase d'évaluation
(3 min)**

L'enseignant demande si l'apprenant volontaire a bien parlé et ce qu'il a bien fait. Il le félicite.

**Phase postérieure
à l'apprentissage**

L'enseignant prépare des activités de remédiation des erreurs constatées.

Il fait évoluer les contraintes du « Quoi de neuf? » pour travailler de nouveaux objectifs.

3. DES CRITÈRES ET INDICATEURS POUR ÉVALUER

3.1. La définition de critères

Une difficulté pour évaluer la production orale est qu'elle doit comporter des items relatifs aux différentes composantes de la communication, c'est-à-dire :

– *des critères pragmatiques* :

- PERTINENCE DU DISCOURS : le sujet est-il traité? Le point de vue est-il respecté? Le type de discours choisi est-il le bon?
- COHÉRENCE DU DISCOURS : les éléments inclus sont-ils utiles? Tous les éléments utiles sont-ils inclus?
- COHÉSION DU DISCOURS : les éléments du discours sont-ils liés?

– *des critères linguistiques* :

- PHONOLOGIE : le discours est-il compréhensible?
- VOCABULAIRE : est-il adapté? Est-il précis?
- GRAMMAIRE : les règles morphosyntaxiques sont-elles respectées? La syntaxe est-elle correcte?

– *des critères sociolinguistiques* :

- LA LANGUE : le vocabulaire et la syntaxe sont-ils adaptés à la situation?
- LES USAGES SOCIAUX : sont-ils respectés?
- LE LANGAGE PARA-VERBAL : est-il adapté à l'interlocuteur?

3.2. La définition d'indicateurs

Ces critères restent très généraux et globaux. Pour être plus précis, il faut décliner ces critères en indicateurs qui donneront *des informations concrètes et observables* sur la manière dont l'apprenant maîtrise les compétences et capacités attendues.

Exemples d'indicateurs

Indicateurs ciblant la phonologie

- Articule, parle clairement.
- Prononce de manière correcte les phonèmes communs au français et aux langues maternelles.
- Prononce de manière correcte les phonèmes propres au français.
- Fait les liaisons.
- Marque des pauses aux bons endroits.
- Varie son intonation.

Indicateurs ciblant le vocabulaire

- Utilise volontiers beaucoup de mots et d'expressions connus.
- Répète des phrases et des expressions avec précision lors d'activités guidées.
- Utilise correctement en contexte un nombre croissant de mots et d'expressions.
- Parle avec de plus en plus d'aisance et de confiance, en prenant des risques langagiers quand il exprime ses idées, ses opinions et ses sentiments.
- Utilise correctement des mots d'usage fréquent.

Indicateurs ciblant l'interaction

- Parle à son tour dans une conversation.
- Fait des commentaires judicieux en jouant et travaillant avec d'autres.
- Exprime son accord ou son désaccord de façon appropriée (paroles, comportement, etc.).
- Utilise les règles de politesse.
- Demande de l'aide et offre son aide.
- Exprime ses sentiments en des termes appropriés.
- Est sensible aux sentiments des autres.

3.3. La pertinence des indicateurs

On le voit, ces indicateurs peuvent être très nombreux. Pour que l'évaluation soit réalisable, vous choisirez seulement quelques indicateurs, en veillant à ce qu'ils soient pertinents, c'est-à-dire qu'ils soient révélateurs des compétences et capacités visées et adaptés à la situation de communication proposée.

Tous les indicateurs n'ont pas forcément le même poids dans votre évaluation. Vous pouvez mettre des coefficients, par exemple accorder moins de points à la sociolinguistique.

Exemples d'indicateurs choisis en fonction des capacités visées et de la situation proposée

Situation proposée en EB2 : Tes camarades n'ont pas vu le dessin animé à la télévision hier soir. Est-ce que tu peux leur raconter l'histoire ?

Capacités visées :

- Maîtriser la trame d'un récit simple.
- Utiliser un vocabulaire adapté.
- Utiliser des phrases simples correctes.
- Tenir compte de son auditoire.

Critères pragmatiques :

- Pertinence du discours : l'apprenant cite toutes les étapes du dessin animé.
- Cohérence du discours : tous les personnages utiles sont présentés (niveau 1) ou décrits (niveau 2).
- Cohésion du discours : l'apprenant utilise des connecteurs temporels.

Critères linguistiques :

- Phonologie : les phonèmes simples sont bien prononcés.
- Lexique : le vocabulaire est adapté (niveau 2) ou l'apprenant fait des périphrases quand il n'a pas les bons mots (niveau 1).
- Grammaire : l'apprenant fait des phrases simples correctes, affirmatives (niveau 1) ou négatives (niveau 2).

Critères sociolinguistiques :

- La langue : l'apprenant emploie des mots pour créer ou maintenir le contact avec l'auditoire.
- Les usages sociaux : l'apprenant regarde ceux à qui il parle.
- Le langage para-verbal : l'apprenant mime des actions du dessin animé pour se faire comprendre.

Soit neuf indicateurs ciblés, répartis sur l'ensemble des composantes.

ANNEXE

Mettre en relation les contenus et les actes de parole (A2)

LA PRODUCTION ORALE EN CONTINU				
CAPACITÉS	ACTES DE PAROLE	CONTENUS GRAMMATICaux	CONTENUS LEXICAUX	CONTENUS SOCIOLINGUISTIQUES
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire ou présenter des gens • Décrire des conditions de vie • Décrire des activités quotidiennes • Décrire ses goûts • Décrire des lieux • Décrire des choses • Faire la description brève d'un évènement • Comparer brièvement des objets • Expliquer pourquoi une chose plaît ou déplaît • Exprimer ses opinions • Donner brièvement des justifications • Expliquer ses projets 	<p>Présenter quelqu'un</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner son identité ou l'identité de quelqu'un • Parler de son environnement quotidien <p>Caractériser quelqu'un ou quelque chose</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire une personne (le physique, les goûts, les habitudes) • Décrire un lieu (une ville, un pays, un paysage) • Décrire un objet • Exprimer l'appartenance • Comparer des choses et des personnes <p>Se situer dans le temps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situer des événements dans le temps <p>Se situer dans l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situer un objet ou une personne • Situer un lieu <p>Parler du passé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raconter des événements au passé <p>Exprimer un sentiment positif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprimer ses goûts • Exprimer son intérêt <p>Exprimer un sentiment négatif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprimer son dégoût • Exprimer son désintérêt <p>Parler de l'avenir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parler de ses projets <p>Exprimer une opinion / argumenter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposer, illustrer et donner des exemples 	<ul style="list-style-type: none"> • Le présent de l'indicatif • Les verbes pronominaux : verbes réfléchis (<i>se lever, s'habiller...</i>), verbes réciproques (<i>se rencontrer, se regarder...</i>) • Les verbes usuels (verbes d'état et de mouvement / les actions quotidiennes) • Quelques verbes + infinitif (<i>vouloir, pouvoir, devoir</i>) • Le passé composé • Les participes passés (sans développer les accords) • L'imparfait : description dans le passé (<i>il était, il y avait, il faisait...</i>) • Le passé récent (<i>venir de</i>) • Le futur simple : les projets d'avenir • L'interrogation : adjectifs et pronoms interrogatifs • La phrase exclamative • Les adjectifs (place et accord) • Les adjectifs possessifs • Les pronoms COD et COI • Les pronoms démonstratifs • Les adjectifs indéfinis (<i>tout, toute, tous, toutes</i>) • La négation (<i>ne... jamais, ne... plus, ne... rien, ne... personne</i>) • La localisation temporelle : <ul style="list-style-type: none"> - Quelques prépositions ou conjonctions de temps (<i>quand, pendant</i>) - Quelques adverbes de fréquence (<i>souvent, toujours...</i>) • La localisation spatiale (quelques adverbes et prépositions de lieu, <i>aller à, venir de</i>) • Le pronom complément y • Les adverbes d'intensité (<i>très, trop...</i>) • La comparaison (comparatifs du nom / de l'adjectif) • Le complément du nom (<i>en</i> ou <i>de</i>) • La manière • Le complément du nom (<i>à</i> ou <i>de</i>) l'usage, la contenance • Quelques articulateurs logiques simples (<i>mais, parce que</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les personnes : la famille, la description physique • Les pays, la géographie, les paysages, les villes • Les lieux : le café, le restaurant, les commerces, la banque, le bureau de poste, l'hôtel, la rue... • Les loisirs : le sport, les sorties, les spectacles, les voyages • Les moyens de transport : le bus, le train, le taxi... • La vie quotidienne : le travail, les achats, les activités quotidiennes • Le logement : les pièces de la maison, la décoration • Les objets du quotidien • Les aliments, les repas, la cuisine • Les animaux familiers • Les événements : rencontres, soirées, fêtes de famille 	<ul style="list-style-type: none"> • Salutations et formules de politesse • Remerciements • Prise de parole

INTERACTION : Prendre part à une conversation

SAVOIR-FAIRE	RÉFÉRENTIEL			Socioculturel
	ACTES DE PAROLE	CONTENUS GRAMMATICAUX	LEXIQUE	
<ul style="list-style-type: none"> • Saluer, se présenter, présenter quelqu'un, remercier • Poser des questions • Répondre à des questions • Échanger des idées et des renseignements • Utiliser des formules de politesse simples • Faire/accepter une offre, une invitation, des excuses • Dire ce qu'on aime ou non • Discuter du programme d'une soirée ou du week-end • Faire des suggestions et réagir à des propositions • Exprimer son accord ou désaccord • Donner son avis sur des problèmes pratiques • Demander des objets et en donner • Obtenir et fournir des biens et des services • Demander et fournir des renseignements personnels • Discuter du futur proche • Demander des directives et en donner • Demander son chemin • Expliquer son chemin à l'aide d'une carte • Acheter des billets • Commander un repas • Commencer, poursuivre et terminer une brève conversation • Attirer l'attention • Indiquer qu'on sait ce qui se dit • Demander de répéter en cas d'incompréhension • Demander la clarification des mots-clés 	<p>Entrer en contact avec quelqu'un</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpeller quelqu'un • Saluer quelqu'un • Prendre congé • Demander / donner des nouvelles • Accueillir quelqu'un • Féliciter quelqu'un <p>Se présenter / présenter quelqu'un</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner son identité / l'identité de quelqu'un • Parler de son environnement quotidien <p>Caractériser quelque chose</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire un objet (l'aspect, la taille, le poids) <p>Se situer dans l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indiquer une direction <p>Demander quelque chose à quelqu'un</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander des informations • Demander un avis • Demander un accord • S'excuser <p>Demander à quelqu'un de faire quelque chose</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander de l'aide ou un service • Donner des instructions • Commander / Réserver • Décommander • Demander de payer <p>Proposer quelque chose à quelqu'un</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer de l'aide ou un service • Inviter • Offrir • Proposer une sortie ou un rendez-vous <p>Accepter quelque chose</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répondre par l'affirmative • Accepter de l'aide ou un service • Accepter une invitation • Accepter des excuses • Accepter une sortie ou un rendez-vous • Accepter une proposition ou une suggestion 	<p>Les mêmes que pour la production en continu</p> <p>L'impératif positif et négatif – l'instruction, la directive, l'ordre, le conseil</p> <p>Le conditionnel présent</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'invitation, la proposition (<i>on pourrait + infinitif...</i>) • Le conditionnel de politesse (<i>j'aimerais, pourriez-vous...</i>) <p>Si + imparfait – la proposition</p> <p>Le présent progressif (être en train de)</p> <p>La phrase interrogative négative et les réponses si / non – moi aussi / moi non plus...</p> <p>Les trois valeurs du on : nous, ils, quelqu'un</p> <p>Les nombres ordinaux</p> <p>La quantité déterminée</p> <p>Le pronom partitif en (expression de la quantité)</p>	<p>Les mêmes que pour la production en continu</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'usage du <i>tu</i> ou du <i>vous</i> • Salutations et formules de politesse • Rituels de la conversation téléphonique • Invitation • Remerciements • Excuses • Gestuelle et organisation de l'espace 	

INTERACTION : Prendre part à une conversation (suite)

RÉFÉRENTIEL	
ACTES DE PAROLE (SUITE)	
<p>Refuser quelque chose</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répondre par la négative • Refuser une proposition • Refuser une invitation • Annuler / reporter une sortie ou un rendez-vous <p>Exprimer un sentiment positif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remercier quelqu'un • Exprimer ses goûts • Exprimer son intérêt <p>Exprimer un sentiment négatif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprimer son dégoût • Exprimer son désintérêt <p>Exprimer une opinion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Approuver • Désapprouver • Exprimer la possibilité <p>Parler de l'avenir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprimer une intention • Exprimer sa volonté <p>Participer à une conversation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engager une conversation • Continuer une conversation • Terminer une conversation • Dire qu'on comprend / Dire qu'on ne comprend pas • Faire répéter • Faire préciser 	

D'après *Référentiel de programmes A1-A2-B1-B2-C1*, de A. Chauvet, CLE international, 2008.

Activité 1. La production orale pendant les activités ritualisées

- ▶ 1. Citez des rituels du matin dont les objectifs langagiers permettent de développer l'écoute et de favoriser l'usage de vocabulaire et de structures authentiques.

.....

.....

.....

.....

- ▶ 2. Vous connaissez le « Quoi de neuf? » (voir Démarche méthodologique)? Pouvez-vous indiquer :

– les éléments à inclure dans une fiche pour aider l'apprenant à se préparer :

.....

.....

.....

.....

– les critères et indicateurs d'une grille d'auto-évaluation :

.....

.....

.....

.....

LA PRODUCTION ORALE

Activité 2. La production orale en continu : les présentations

NIVEAU EB2 / EB3

- ▶ 1. Vous voulez construire une fiche pour aider les apprenants à se présenter. Quels sujets pouvez-vous indiquer dans chaque case pour développer le thème proposé (au moins trois pour chaque thème)?

Vous

Âge,

.....

.....

.....

Votre famille

.....

.....

.....

.....

Vos études

.....

.....

.....

.....

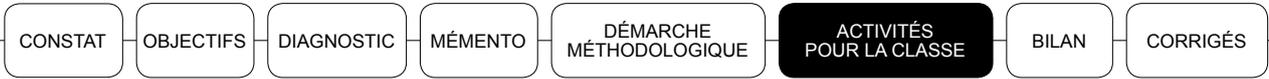
Vos goûts/vos loisirs

Couleur préférée,

.....

.....

.....



- ▶ 3. Vous voulez faire une fiche pour aider un apprenant d’EB2 à se présenter aux apprenants d’une autre classe. Quels éléments de la liste ci-dessus allez-vous conserver? Justifiez votre réponse.

ÉLÉMENTS :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

JUSTIFICATION :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Activité 3. La production en continu : la description

- ▶ 1. Pour introduire la description en EB2, quelle est, parmi les situations ci-dessous, celle qui vous semble la plus motivante pour les apprenants? Expliquez votre choix.
 - Décrivez votre chambre à votre cousin.
 - Vous avez vu un beau camion dans le catalogue de jouets. Décrivez-le à votre petit frère.
 - Voici une phrase qui décrit un personnage. Les mots ont été mélangés : remettez-les dans l’ordre.
 - La classe enregistre un reportage oral sur sa sortie à l’aquarium. Décrivez le poisson qui vous a le plus intéressé.

EXPLICATION DU CHOIX :

.....

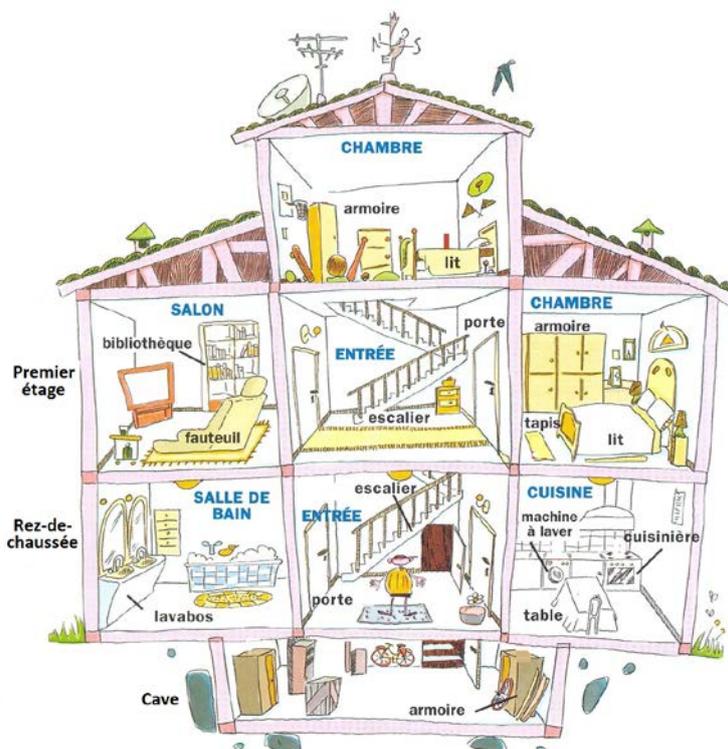
.....

.....

.....

LA PRODUCTION ORALE

- 2. Regardez l'image ci-dessous, puis faites des propositions d'activité pour chaque cas indiqué.



Pour mobiliser le vocabulaire présenté :

.....

.....

.....

Pour travailler la localisation :

.....

.....

.....

Pour enrichir la description du salon :

.....

.....

.....

Pour justifier la description de la cave :

.....

.....

.....

Pour améliorer la prononciation du [ɔ̃] de *maison* :

.....

.....

.....

Activité 4. La production en continu : la narration

Parler de ses vacances passées et prochaines – NIVEAU EB3 / EB4

- 1. Lisez le texte ci-dessous et expliquez comment vous allez l'utiliser comme point de départ d'une production orale en continu dans votre classe (vous pouvez répondre éventuellement en arabe).

Mes dernières vacances, je les ai passées à Paris. J'adore cette ville.

J'ai visité le musée du Louvre, le musée d'Orsay, le musée Rodin. Je me suis promené dans les rues de Paris, j'ai fait les magasins. Je suis aussi allé passer une journée à Versailles pour visiter le château. Malheureusement, ce jour-là, il ne faisait pas beau, il a plu le matin et l'après-midi, il y a eu un vent terrible. J'étais un peu déçu car j'aurais bien voulu passer un peu de temps dans les jardins.

Heureusement, le lendemain, le ciel était bleu et j'ai pu profiter de mon dernier jour de vacances en France. Je suis allé boire un café en terrasse, j'ai mangé dans un bon petit restaurant et l'après-midi, j'ai écrit des cartes postales à tous mes amis.

J'espère bien pouvoir retourner en France très bientôt. Mais cette fois, il faut que j'aille dans le Midi. Il paraît que c'est fantastique.

.....

.....

.....

- 2. En complément de ce texte, indiquez trois autres supports ou outils que vous allez distribuer aux apprenants pour les aider dans leur production orale.
1.
 2.
 3.
- 3. Parmi les critères donnés ci-dessous, barrez ceux qui ne vous semblent pas pertinents pour l'évaluation d'un récit oral. Justifiez vos réponses.

Critères	Justification
Précision du vocabulaire	
Emploi de verbes d'action	
Qualité de la prononciation	
Présence de connecteurs logiques	
Accord des adjectifs	
Description du cadre	
Gestuelle appropriée	
Emploi correct des pronoms personnels	

Activité 5. L'interaction

Communiquer dans des situations de la vie quotidienne – NIVEAU EB3 / EB4

Vous avez imaginé la situation suivante comme point de départ d'une séance d'enseignement de la production orale en interaction.

Vous avez décidé d'organiser un anniversaire surprise pour l'un(e) de vos ami(e)s.
Avec un(e) autre ami(e), vous planifiez l'organisation de cet anniversaire.

Vous discutez :

- de la date et du lieu de la fête ;
- de la liste des invités et de la manière dont vous allez les contacter ;
- du menu ;
- de la décoration ;
- du cadeau à offrir ;
- de la musique.

Dans la fiche pédagogique correspondante,

- quels sont les objectifs ?

.....

.....

.....

- la modalité de travail ?

.....

.....

.....

- les activités proposées ?

.....

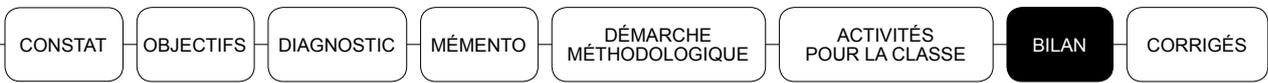
.....

.....

Activité 6. La prise de parole des apprenants

Dans l'objectif de savoir si vous mettez les apprenants dans les conditions de parler suffisamment, vous décidez d'y consacrer un moment d'auto-analyse. Donnez au moins cinq indicateurs.

1.
2.
3.
4.
5.



► 1. Avez-vous rencontré des difficultés dans cette séquence ?

a. Dans la compréhension des passages théoriques ? Quelles difficultés ?

.....
.....
.....
.....

b. Dans les activités ? Quelles difficultés ?

.....
.....
.....
.....

c. Autres ?

.....
.....
.....
.....

► 2. Comment avez-vous résolu ces difficultés ?

a. En interrogeant votre tuteur ?

.....
.....
.....
.....

b. En discutant avec des collègues ?

.....
.....
.....
.....

c. En cherchant un complément d'information dans un livre ou sur Internet ?

.....
.....
.....
.....



d. Autres ?

.....
.....
.....
.....

► 3. Selon vous, êtes-vous prêt à concevoir et mettre en œuvre des séances de production orale ? Si non, savez-vous ce qui vous manque ? Comment allez-vous combler ces manques ?

.....
.....
.....
.....

► 4. Êtes-vous au clair sur les indicateurs montrant que vous permettez aux apprenants de parler suffisamment ?

.....
.....
.....
.....

LA PRODUCTION ORALE

CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

Autotest 1

La production orale, c'est tout cela, sauf

- répéter les phrases de l'enseignant.
- écouter et comprendre un message.
- recourir à des gestes et des mimiques.

Autotest 2

► 1. Les gestes qui favorisent la prise de parole sont les suivants :

- Admettre que, si les apprenants ne participent pas, c'est peut-être à cause de la démarche proposée par l'enseignant.
- Intervenir auprès des apprenants peu participatifs et leur donner le temps nécessaire pour répondre.
- Revenir sur le déroulement de la séance de production orale dans le but de trouver une stratégie adaptée à la classe.
- Étudier les types d'apprenants en fonction de leur prise de parole : très participatifs, peu participatifs, moyennement participatifs, ceux qui sont en retrait et indifférents.
- Se préoccuper de faire participer surtout les apprenants les plus faibles.
- Chercher les raisons possibles du silence dans le groupe-classe pour pouvoir motiver les apprenants lors des séances suivantes.

► 2. C'est le modèle du praticien réflexif, qui consiste à analyser de manière critique les situations professionnelles vécues, en vue de les améliorer ultérieurement³.

Si vous avez des doutes ou des questions, discutez-en avec votre tuteur.

► 3. et 4. Quand vous avez bien réfléchi à ces questions, discutez-en avec votre tuteur.

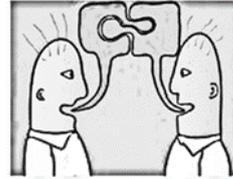
³ Voir SCHÖN, D. A., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, 1983 ; traduction française par J. Heynemand et D. Gagnon, *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1994.

Autotest 3

► 1.



Production en continu



Interaction

► 2.

	Interaction	Production en continu
Deux groupes d'apprenants, travaillant séparément sur le thème du petit-déjeuner français, sont appelés à se demander mutuellement des informations, non mentionnées dans leur dossier.	X	
Je raconte à mon frère l'histoire d'un film que j'ai vu à la télé.		X
Mon camarade a présenté à la classe les avantages de la carte géographique dans la découverte des sites du pays.		X
Pendant la visite du Jardin des plantes de votre ville, vous posez des questions au guide concernant la forme, la couleur, la taille... des plantes pour faire correspondre les dessins aux plantes.	X	
L'apprenant reformule ce qu'il a retenu de la leçon sur les formes géométriques.		X
Je répète en français ce que mon camarade de classe a exprimé en arabe.	X	
Les apprenants débattent en classe du problème de l'hygiène à l'école.	X	

Autotest 4

► 1. Si vous ne savez pas, discutez-en avec votre tuteur.

► 2. Voici deux actions qui ne favorisent pas l'apprentissage de l'oral :

- Donner la parole aux apprenants participatifs.
- Maintenir l'ordre et la discipline en faisant taire la majorité des apprenants.

- 3. Toutes les actions de Nadia sont propices à l'apprentissage.

	Nadia	Rima
Répondre parfois à la place des apprenants pour éviter le silence.		X
Décourager certains apprenants de participer.		X
Permettre une prise de distance par rapport à sa propre pratique.	X	
Faire progresser l'oral chez les apprenants les plus forts.		X
Donner à chaque apprenant l'occasion de réussir ses apprentissages.	X	
Faire progresser l'oral chez tous les apprenants.	X	
Parler davantage que les apprenants pendant toute la séance d'oral.		X
Donner à l'apprenant le temps nécessaire pour construire sa phrase.	X	

Autotest 5

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Le choix du sujet | <input checked="" type="checkbox"/> L'organisation de la pensée |
| <input checked="" type="checkbox"/> Le contenu | <input checked="" type="checkbox"/> La construction de la phrase |
| <input checked="" type="checkbox"/> La posture | <input checked="" type="checkbox"/> Le vocabulaire |
| <input type="checkbox"/> Le regard | <input checked="" type="checkbox"/> Le respect de la grammaire* |
| <input type="checkbox"/> Le geste | <input checked="" type="checkbox"/> La prononciation |
| <input type="checkbox"/> L'expression faciale | <input checked="" type="checkbox"/> L'articulation |
| <input type="checkbox"/> Le ton | <input type="checkbox"/> Les liaisons |
| <input type="checkbox"/> Le débit | <input checked="" type="checkbox"/> L'enchaînement des idées |

* On rappelle que la grammaire de l'oral standard, surtout en interaction, n'est pas celle de l'écrit.

CORRIGÉS DES ACTIVITÉS POUR LA CLASSE

Activité 1

- 1. Pour favoriser le développement de l'expression orale chez les apprenants, l'enseignant devra planifier des activités quotidiennes qui permettent d'écouter et d'utiliser régulièrement le même vocabulaire et les mêmes structures dans un contexte signifiant et authentique.

Parmi les rituels du matin, on peut citer les activités suivantes :

- menu et message du jour ;
- mise à jour du calendrier ;

- météo et description du temps qu’il fait.
- On trouve aussi des activités moins ritualisées dans leur contenu, mais dont le principe revient régulièrement :
- jeux qui incitent les apprenants à utiliser le vocabulaire thématique ou d’autres mots et structures ciblés ;
- jeux de rôles et dramatisations (avec marionnettes, accessoires ou autres) ;
- activités sur tableaux de feutrine ou magnétique ;
- audition, au centre d’écoute, d’une variété d’enregistrements (enregistrement numérique ou sur cassette ou CD) ;
- écoute et discussion d’histoires, de poèmes et d’autres textes ;
- séances interactives « Montre et raconte » ;
- partage des nouvelles du jour ;
- jeux d’écoute ;
- comptines, chansons, rondes et musique (enregistrés et de vive voix).

► 2. Voici un exemple de fiche pour la présentation d’un objet pendant le « Quoi de neuf? » :

FICHE POUR PRÉSENTER SON OBJET	
Réponds aux questions de la 1 ^{re} colonne et à au moins une question de la 2 ^e colonne.	
Qu’est-ce que tu as apporté ?	Pourquoi as-tu décidé de montrer cet objet à la classe ?
Donne trois caractéristiques de ton objet.	Pourquoi aimes-tu ton objet ? À quoi sert-il ?
Qui te l’a donné ? Quand l’as-tu reçu ?	Pourquoi est-ce que quelqu’un d’autre aimerait cet objet ?

Voici un exemple de grille d’évaluation :

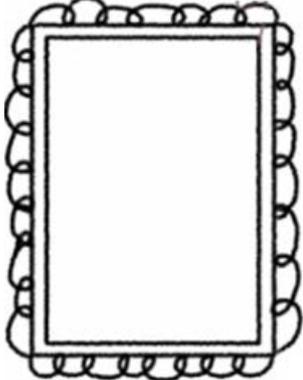
GRILLE D’AUTO-ÉVALUATION – PRÉSENTER UN OBJET	Oui	Non
Je me suis placé(e) devant mes amis ou je me suis mis(e) à ma table.		
Je me suis assuré(e) que tous pouvaient bien me voir.		
J’ai montré mon objet.		
J’ai donné quelques détails concernant mon objet.		
J’ai parlé de mon objet (à qui il appartient, comment je l’ai reçu, comment je l’utilise, en quoi cet objet est spécial pour moi ou, dans le cas d’une photo ou d’un dessin, qui l’a prise ou qui l’a fait, à quelle occasion, etc., en quoi elle ou il est spécial(e).		
J’ai demandé s’il y a des questions et j’ai répondu.		
J’ai remercié mes amis de m’avoir écouté(e).		

Activité 2

► 1. Voici des sujets possibles pour chaque thème :

- Vous : identité, âge, ville d'origine, nationalité, domicile.
- Votre famille : votre mère, votre père, votre frère, votre sœur.
- Vos études : votre classe, votre discipline préférée, la discipline que vous aimez le moins.
- Vos goûts/vos loisirs : votre animal préféré, le sport que vous pratiquez, votre couleur préférée, votre musique préférée, le métier que vous voulez faire, votre loisir favori.

► 2. Voici un exemple de fiche de présentation pour débutant :

JE ME PRÉSENTE	
Je m'appelle J'ai ans Mon papa s'appelle Ma maman s'appelle J'ai frères et sœurs Je viens de C'est <input type="checkbox"/> un village <input type="checkbox"/> une ville J'habite à C'est <input type="checkbox"/> un village <input type="checkbox"/> une ville Je suis en classe de	
Ce que je préfère à l'école : <input type="checkbox"/> la lecture <input type="checkbox"/> l'écriture <input type="checkbox"/> le français <input type="checkbox"/> les mathématiques <input type="checkbox"/> les sciences <input type="checkbox"/> le sport <input type="checkbox"/> la musique <input type="checkbox"/> les arts visuels	Ce que j'aime le moins à l'école : <input type="checkbox"/> la lecture <input type="checkbox"/> l'écriture <input type="checkbox"/> le français <input type="checkbox"/> les mathématiques <input type="checkbox"/> les sciences <input type="checkbox"/> le sport <input type="checkbox"/> la musique <input type="checkbox"/> les arts visuels
En classe, j'aime travailler avec :	

Toutefois, les présentations doivent être faites en fonction de la situation de communication : par exemple, inutile pour Hala de dire qu'elle est une fille, les copains le voient ! Inutile aussi de parler de la famille, cela viendra plus tard quand les enfants se connaîtront mieux. Donc, dans un premier temps, Hala donnera son nom, son âge, sa nationalité et sa classe, elle pourra ajouter son domicile.

- 3. Éléments de la liste à conserver : on pourra conserver l'identité, l'âge, la nationalité, éventuellement le domicile si les enfants de l'école viennent de plusieurs villes ou quartiers, et les goûts personnels qui sont importants pour nouer des liens.

JUSTIFICATION : les autres éléments ne sont pas utiles ou bien parce qu'ils sont déjà connus (le genre, la classe, éventuellement le domicile) ou bien parce qu'ils n'ont pas de rapport avec la situation de communication.

Activité 3

- 1. La situation la plus motivante pour les apprenants est la dernière – « La classe enregistre un reportage oral sur sa sortie à l'aquarium. Décrivez le poisson qui vous a le plus intéressé » – parce que la description a du sens au sein d'un projet (elle a un but : le reportage radio de la classe) et qu'elle devra être précise (le destinataire ne verra pas l'objet).

La deuxième situation est intéressante aussi mais on ne sait pas pourquoi il faut décrire ce jouet au petit frère.

La première situation ne donne pas le but de la production orale et la troisième est uniquement formelle.

- 2. – Pour mobiliser le vocabulaire présenté : la situation de départ pourrait être qu'une femme est en train de visiter une maison à louer et qu'elle la décrit au téléphone à son mari.
- Pour travailler la localisation : on peut travailler *au-dessus* et *en dessous* grâce aux différents niveaux de la maison (« la chambre est au-dessus de la cuisine », etc.), *devant* et *derrière* par la place des objets ou du personnage dans les pièces (« le personnage est devant l'escalier », etc.), *à côté* et *entre* grâce à l'emplacement des différentes pièces (« la cuisine est à côté de l'entrée »).
 - On peut aussi dessiner des objets, des personnes ou des éléments de la nature à l'extérieur de la maison.
 - Pour enrichir la description du salon : on le fera en nommant tous les objets (par exemple, le téléviseur), en donnant les couleurs, l'emplacement.
 - Pour justifier la description de la cave : la cave est un endroit qu'on visite rarement, mais si la femme qui décrit la maison veut la louer, on comprend qu'elle le fasse !
 - Pour améliorer la prononciation du [ɔ̃] de *maison* : c'est une faute fréquente chez les apprenants arabophones. On améliorera la prononciation en pratiquant des exercices de discrimination auditive et des exercices de production de type virelangue (voir le livret 2 et la séquence 3 du livret 3).

Activité 4

- ▶ 1. On étudiera ce texte dans une séance préalable selon la méthodologie dégagée dans la séquence 3 du livret 3, en insistant sur la situation de communication : qui ? quoi ? quand ? où ? pour qui ou pour quoi ?, pour faciliter le transfert vers la situation de production.
- ▶ 2. Trois autres supports ou outils :
 - Des photos de lieux visités à mettre dans l'ordre, pour avoir la trame du récit ;
 - Une carte ou un plan où cocher un itinéraire entre différents endroits visités ;
 - Une grille d'évaluation et de vérification construite collectivement.
- ▶ 3.

Critères	Justification
Précision du vocabulaire	Ce critère est valable pour toutes les productions.
Emploi de verbes d'action	Ce critère est nécessaire pour les récits, puisque ceux-ci rapportent une succession d'actions.
Qualité de la prononciation	Ce critère est valable pour toutes les productions.
Présence de connecteurs logiques	Ce critère n'est pas justifié ici ; il est utile pour les textes informatifs ou argumentatifs.
Accord des adjectifs	Ce critère concerne les adjectifs dont la forme varie au féminin (<i>beau/belle</i>) ou au pluriel (<i>général/généraux</i>).
Description du cadre	Ce critère n'est pas prioritaire, mais il est utile pour situer les actions du récit.
Gestuelle appropriée	Ce critère est valable pour toutes les productions.
Emploi correct des pronoms personnels	Ce critère est valable pour toutes les productions.

Activité 5

Dans la fiche pédagogique correspondante,

- Les objectifs sont :
 - Objectif général : prendre part à une conversation sur un sujet familier.
 - Objectifs spécifiques :
 - Utiliser à bon escient le vocabulaire de l'invitation, de la nourriture, de la fête ;
 - Défendre son point de vue ;
 - Accepter ou refuser quelque chose ;
 - Exprimer ses sentiments.

- la modalité de travail sera une alternance du groupe-classe pour l'analyse de la situation et de binômes légèrement hétérogènes pour l'entraînement à la production en interactivité.
- les activités proposées sont :
 - l'analyse de la consigne : compléter le tableau suivant :

Qui?	Où?	Quand?	Quoi?

- l'analyse de la situation de communication : répondre aux questions :

Qui sont les personnages ?

- Vous et un de vos parents
- Vous et un(e) de vos ami(e)s
- Vous et l'ami(e) qui fête son anniversaire

Vous allez dire :

- Tu
- Vous

Que pensez-vous faire dans la discussion ?

- Vous excuser
- Suggérer/Proposer
- Donner des ordres
- Donner votre opinion
- Demander l'avis de votre ami(e)
- Poser des questions

- La recherche d'idées : compléter le tableau ci-dessous :

Date et lieu de la fête	Invités et modalités d'invitation	Menu	Décoration	Cadeau à offrir	Musique

- L'élaboration de la grille d'évaluation (et de vérification) : chercher les critères propres à ce jeu de rôles : la proposition (on pourrait + infinitif...), le conditionnel de politesse (j'aimerais), si + imparfait – la proposition, les trois valeurs du on (nous, ils, quelqu'un), le vocabulaire spécifique.
- Jeu de rôles : entraînement en binômes, puis jeu de rôles devant la classe.
- Évaluation : faire verbaliser par les apprenants les réussites observées.

Activité 6

Voici un exemple de grille d'auto-évaluation de votre pratique :

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION	Oui	Non
Est-ce que j'accorde régulièrement du temps à la production orale ?		
Les activités que je propose reposent-elles sur des conduites discursives variées ?		
S'agit-il d'activités permettant une liberté de parole ?		
Mes apprenants montrent-ils des signes de motivation ?		
Ont-ils des choses à dire ?		
Ai-je donné les moyens (linguistiques et/ou non linguistiques) de s'exprimer au cours de cette activité ?		
Mes apprenants prennent-ils spontanément la parole ?		
Les apprenants parlent-ils plus que moi ?		
Est-ce que je pose des questions ouvertes ?		
Ces questions autorisent-elles des réponses multiples ?		
L'activité prévoit-elle des échanges entre les apprenants ?		
Est-ce que j'accorde plus de place au fond qu'à la forme ?		

Séquence 3

LA PRODUCTION ÉCRITE

Les difficultés rencontrées par les apprenants libanais lorsqu'ils doivent produire un texte écrit sont multiples.

La première de ces difficultés réside dans le sens à donner à cette production. En effet, apprendre la production d'écrits à l'école ne semble presque plus nécessaire à la vie quotidienne parce que :

- les outils modernes de communication permettent d'utiliser des modalités variées ;
- le téléphone, y compris pour les appels à longue distance, devient facile d'accès ;
- l'usage de la photo ou de la vidéo, notamment avec les Smartphones, renouvelle les formes d'expression dans la vie courante ;
- les services de messages courts n'imposent pas le recours aux règles d'orthographe ou de syntaxe...

Une deuxième difficulté est à chercher dans la différence de nature entre un texte écrit et un texte oral. Même quand un apprenant n'est pas très à l'aise à l'oral, il parvient à se faire comprendre en utilisant différentes stratégies, dont des stratégies non verbales. Il peut aussi moduler, voire rectifier son propos en fonction de la réaction du destinataire. À l'écrit, tout ce que l'on veut dire doit être inclus dans le texte, que ce contenu soit explicite ou implicite. Et cette contrainte est d'autant plus forte que, le plus souvent, il n'est pas possible de modifier un texte écrit en fonction de ce que le destinataire a compris. La nature de l'écrit, liée à l'absence physique du destinataire, présente donc une double difficulté pour les apprenants.

Il n'est pas facile non plus pour les apprenants de maîtriser les nombreux éléments linguistiques indispensables à la production d'écrits, parce que la majorité des enfants libanais ne sont pas dans un bain permanent de langue française. Ils trouvent difficile de s'approprier et d'utiliser :

- un lexique varié et approprié ;
- les faits de langue au niveau de la phrase (morphosyntaxe, coordination et subordination) et au niveau du texte (règles de cohérence liées au sens et règles de cohésion, liées à la forme et à l'articulation qui relient les temps, les espaces et les idées).

Nombreux sont les enseignants qui n'ont pas conscience de toutes ces difficultés et qui n'élaborent pas de leçons adaptées, ou ne le font que partiellement. L'objet de cette séquence est de permettre de tenir compte de l'ensemble.

CONSTAT

OBJECTIFS

DIAGNOSTIC

MÉMENTO

DÉMARCHE
MÉTHODOLOGIQUE

ACTIVITÉS
POUR LA CLASSE

BILAN

CORRIGÉS

Au terme de cette séquence, vous serez capable de construire des leçons :

- qui tiennent compte des différences entre l’oral et l’écrit ;
- qui visent la production d’écrits courts respectant les règles de différents types de textes ;
- qui visent la production de phrases respectant l’usage lexical et les règles grammaticales ;
- qui tiennent compte de la situation de plurilinguisme ;
- qui soient motivantes pour les apprenants.

Les autotests qui vous sont proposés ci-dessous ont pour but de vous aider à vous auto-évaluer sur les points suivants :

- votre représentation de la production d’écrits ;
- vos connaissances sur les types de textes ;
- votre manière d’exploiter une situation pour faire produire ;
- quelques notions linguistiques indispensables à la production écrite des apprenants ;
- votre conception du multilinguisme.

Autotest 1. Qu’est-ce que la production d’écrits ?

- 1. Pour vous, qu’est-ce que la production d’écrits ? Dites si les propositions correspondent ou non à la production d’écrits. Justifiez vos réponses.

	Oui	Non	Justification
Décrire une situation.			
Nécessairement relater un fait.			
Copier un texte trouvé dans un livre ou un document.			
Reproduire le réel.			
Faire des phrases qui ont un sens.			
Respecter seulement le nombre de lignes demandées.			
Raconter le vécu.			
Produire des textes de types différents.			
Laisser une trace écrite d’une activité orale.			
Calligraphier un texte écrit au tableau.			

- 2. Comment définissez-vous la production écrite ? Reliez les éléments de la colonne A et les éléments de la colonne B pour constituer des propositions correspondant à votre définition.

A
construire
écrire
être attentif à la cohésion
faire des phrases
enchaîner les phrases pour
réutiliser le vocabulaire
faire des phrases accrocheuses
lier écrire
être organisé pour avoir une écriture lisible,
construire
écrire
être attentif à la cohésion
faire des phrases
enchaîner les phrases pour
réutiliser le vocabulaire
faire des phrases accrocheuses
relier écrire
être organisé pour avoir une écriture lisible,

B
concises
qui laissent un impact
produire un texte cohérent
une phrase à l'écrit
et lire
dans une langue correcte
entre les phrases
acquis
une orthographe correcte et une bonne ponctuation
concises
qui laissent un impact
produire un texte cohérent
une phrase à l'écrit
et lire
dans une langue correcte
entre les phrases
acquis
une orthographe correcte et une bonne ponctuation

Autotest 2. Types de textes

Identifiez le type de textes auquel appartient chaque phrase.

- a. Lamia était d'une beauté incomparable.

.....

- b. Faites cuire sur un feu doux.

.....

- c. L'éléphant barrit pour saluer un autre éléphant ou pour rappeler son petit à l'ordre.

.....

d. Le Petit Chaperon Rouge rendit visite à sa grand-mère dans la forêt.

.....

e. Je t'écris, maman, pour te dire que je vais bien. Paris est une belle ville et les gens sont gentils.

.....

f. La cigale ayant chanté,
Tout l'été,
Se trouva fort dépourvue,
Quand la bise fut venue.

.....

Autotest 3. Situations de production

► 1. Classez les éléments en fonction de l'intérêt que vous y voyez pour déclencher des situations de production (l'élément le plus intéressant en n° 1). Justifiez le classement des propositions placées en première et en sixième positions.

- | | |
|---|--------------------------|
| a. Vos propres goûts. | <input type="checkbox"/> |
| b. La notoriété de l'auteur du texte support. | <input type="checkbox"/> |
| c. Un échange que vous avez eu avec les apprenants. | <input type="checkbox"/> |
| d. Une leçon donnée précédemment. | <input type="checkbox"/> |
| e. Le goût des apprenants. | <input type="checkbox"/> |
| f. La longueur du texte support. | <input type="checkbox"/> |

Justification du classement (éventuellement en arabe) :

N° 1

.....

N° 6

.....

► 2. Cochez les démarches qui vous semblent pertinentes pour favoriser la production écrite.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> a. La démarche expérimentale. | <input type="checkbox"/> g. Le recours unique à une consigne écrite. |
| <input type="checkbox"/> b. L'écoute. | <input type="checkbox"/> h. L'écriture au tableau d'un texte à copier. |
| <input type="checkbox"/> c. L'imitation. | <input type="checkbox"/> i. Des échanges avec les apprenants. |
| <input type="checkbox"/> d. Une classe promenade. | |
| <input type="checkbox"/> e. Un jeu de rôles. | |
| <input type="checkbox"/> f. L'utilisation d'un document visuel ou sonore. | |

► 3. Mettez dans l'ordre les différentes étapes d'une leçon d'expression écrite.

	a. Révision de la production écrite.
	b. Définition du sujet et identification de la situation.
	c. Identification des outils linguistiques à utiliser.
	d. Correction des productions écrites des apprenants.
	e. Organisation des idées au moyen d'un schéma.
	f. Utilisation des outils linguistiques par les apprenants.
	g. Recherche d'idées au moyen d'un remue-méninges.
	h. Partage et diffusion.

Autotest 4. Connaissances linguistiques

Donnez deux exemples pour chaque catégorie.

1. Des mots pour situer dans le temps :
2. Des mots pour situer dans l'espace :
3. Des connecteurs pour argumenter :
4. Des connecteurs pour ajouter :
5. Des connecteurs pour énumérer :
6. Des connecteurs pour reformuler :
7. Des connecteurs pour illustrer :

Autotest 5. Le multilinguisme

Parmi les propositions suivantes, cochez celles où le multilinguisme est un moyen de réduire les difficultés d'apprentissage de la production écrite.

1. L'enseignant prend en compte les langues maternelles dans l'apprentissage de la phonologie.	
2. L'enseignant n'hésite pas à recourir à la langue maternelle pour débloquer l'apprenant.	
3. L'enseignant dévalorise la langue maternelle.	
4. L'apprenant compare son système d'écriture au système français.	
5. L'apprenant s'exprime beaucoup plus en arabe qu'en français.	
6. L'apprenant termine en langue maternelle une phrase difficile à rédiger en français.	
7. L'apprenant produit par écrit les idées essentielles d'un conte en langue maternelle et en français.	

1. LA PRODUCTION ÉCRITE

1.1. Qu'est-ce que la production écrite ?

La production écrite est un écrit social, un acte de communication au cours duquel l'auteur produit un texte écrit approprié à la situation dans une langue correcte et compréhensible du ou des destinataire(s).

Elle se distingue d'autres activités :

- ce n'est pas une rédaction, celle-ci étant un écrit scolaire qui a ses propres règles, sans rapport avec un écrit social ;
- ce n'est pas seulement une activité d'expression, qui consiste à faire connaître son avis ou ses sentiments ;
- ce n'est pas non plus seulement une activité d'écriture, dont le sens le plus courant, surtout à l'école, est d'« utiliser des signes graphiques » (*Dictionnaire Larousse*).

1.2. Pourquoi enseigner la production écrite ?

Dans les sociétés modernes, la production d'écrits reste très présente, malgré les avancées des autres modes d'échanges, parce qu'elle répond à des fonctions de communication multiples et variées, entre autres :

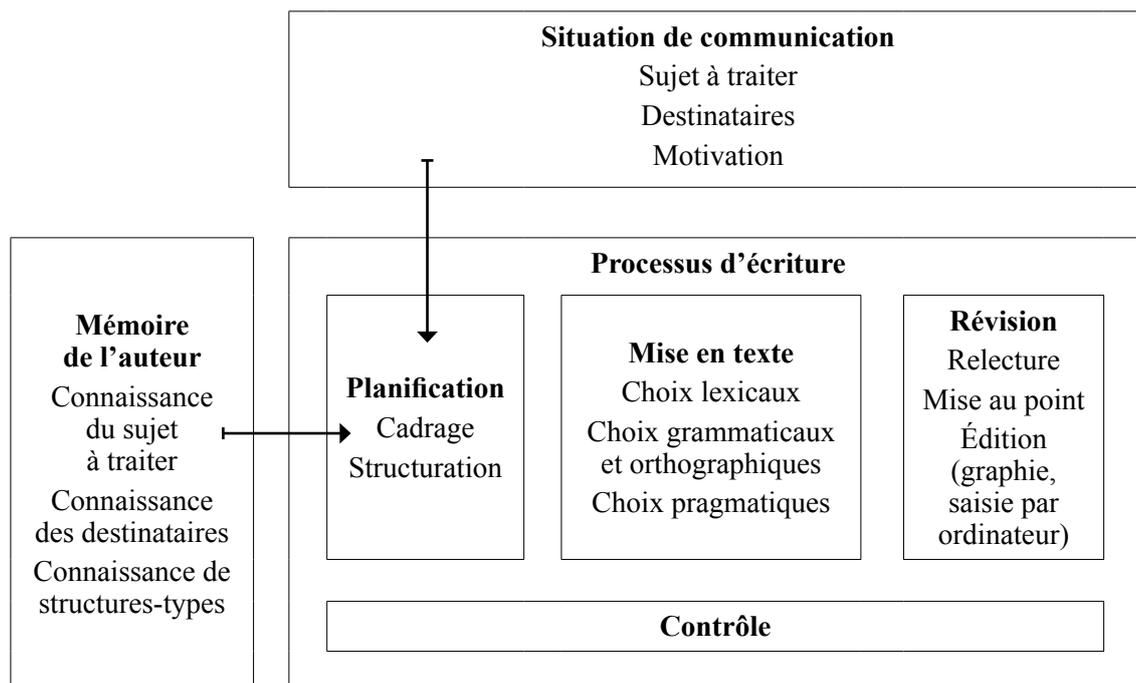
- expliciter (ex. : la légende d'une photo, d'un tableau) ;
- jouer un rôle de mémoire (ex. : le compte rendu, le récit d'un évènement passé) ;
- montrer, donner à voir (ex. : la description) ;
- argumenter, convaincre (ex. : défendre un point de vue, une cause) ;
- faciliter la communication à distance (ex. : la correspondance, le journal) ;
- faire agir le destinataire (ex. : les consignes, les recettes, les fiches de fabrication) ;
- présenter le réel sous une forme différente (ex. : la poésie) ;
- etc.

Constatant l'importance de l'écrit dans la vie réelle, les programmes de l'école libanaise indiquent clairement que les apprenants doivent être capables de « raconter », « décrire », « caractériser », « expliquer », « raconter et expliquer », « décrire et expliquer ». Pour y parvenir, comme nous l'avons vu dans la séquence 1, il faut maîtriser un grand nombre de capacités, dont chacune demande un apprentissage. Qui plus est, il ne suffit pas de maîtriser ces capacités, il faut aussi apprendre à les articuler entre elles dans un temps relativement court.

Pour ces trois raisons – multiplicité des fonctions possibles, grand nombre de capacités requises et interrelation de ces capacités –, un enseignement de la production écrite est nécessaire.

1.3. Quel est le processus de la production écrite ?

La production d'écrits dépend de facteurs qui lui sont extérieurs – la situation de communication, les connaissances diverses dont dispose l'auteur – et de facteurs spécifiques. L'ensemble peut être représenté de la manière suivante¹ :



Le processus d'écriture²

- La planification est une opération de conception globale qui consiste à :
 - prendre en compte le destinataire et l'enjeu de la production dans l'élaboration du texte ;
 - organiser le texte pour qu'il puisse atteindre son but.
- La mise en texte est la phase de rédaction, c'est-à-dire la suite d'opérations permettant de passer de la conception du texte à sa forme concrète : c'est le travail sur la cohérence et la cohésion, sur le lexique, la syntaxe et l'orthographe, sur la pertinence et l'adaptation, sur la graphie, voire dans certaines écoles sur le traitement de texte.
- La révision suppose que l'auteur du texte fasse un retour sur son texte, prenne de la distance et évalue sa propre production pour pouvoir l'améliorer et la communiquer au destinataire.

1 Voir FAYOL, M., « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », in *Repères*, n° 63, *Ils écrivent... comment évaluer?*, 1984, pp. 65-69.

2 D'après HAYES, J. R. et FLOWER, L. S., « Identifying the organization of writing processes », in L. W. GREGG et E. R. STEINBERG, *Cognitive Processes in Writing*, Erlbaum Associates, Hillsdale, 1980, pp. 3-30.

2. LES MOYENS DE LA PRODUCTION ÉCRITE

L'intérêt du schéma précédent est de montrer de quels leviers l'enseignant peut se servir pour enseigner la production d'écrits :

- la connaissance du sujet à traiter, qui sera traitée au préalable ou dans une autre discipline ou en cours de langue, dans une séance de lecture ;
- la connaissance des destinataires et ses implications sociolinguistiques (voir séquence 1, Mémento, 2.2) ;
- la connaissance des structures-types des textes ;
- la connaissance des outils linguistiques, telle qu'elle a été abordée dans la Démarche méthodologique de la séquence 1 ;
- l'évaluation ;
- l'édition (graphie ou saisie par ordinateur).

Dans cette partie, nous nous attarderons sur la connaissance des structures-types, sur l'évaluation et sur l'édition.

2.1. Les structures-types

Une structure-type est l'ensemble des éléments communs à tous les textes d'un même genre. Elle porte sur l'organisation interne du texte (l'ouverture, le corps du texte, la clôture ; la métrique et la versification dans les poèmes) et se traduit parfois par une disposition particulière sur la page (la « silhouette » du texte).

La structure-type la plus connue est celle du récit³ :

Début	Corps du récit			Fin
→	→	→	→	→
ÉTAT INITIAL = Situation d'équilibre	TRANSFORMATION, ÉVOLUTION			ÉTAT FINAL = Retour à l'équilibre
	= Perturbation	= Action(s)	= Conséquence	

Mais on peut aussi repérer des structures-types dans d'autres genres de textes, par exemple la lettre, la fiche injonctive (recette, fiche de montage, etc.).

LA PRODUCTION ÉCRITE

³ Voir TODOROV, T., *Poétique*, coll. Points, Seuil, Paris, 1973.



Auteur
à
Destinataire

Date

En-tête

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Signature

« Silhouette » de la lettre

L'intérêt de ces structures-types est de servir de guide à l'apprenant dans la phase de planification en lui permettant d'avoir une représentation générale du produit fini.

2.2. L'évaluation

L'évaluation est une phase difficile de l'enseignement/apprentissage de la production écrite ; l'enseignant peut être tenté de n'évaluer que les éléments linguistiques (vocabulaire, grammaire et orthographe) qui, pourtant, ne constituent qu'une partie de la production.

Le schéma du processus d'écriture (voir plus haut) montre les points de vigilance à avoir en tête au moment de l'évaluation, c'est-à-dire les critères incontournables. Cependant, deux remarques s'imposent :

- ces critères doivent être adaptés au type et au genre de texte travaillé. Par exemple, pour un texte argumentatif, l'emploi des connecteurs logiques est un critère indispensable, alors qu'il ne l'est pas pour une recette ;
- ces critères peuvent ne pas avoir toujours le même poids selon le moment de l'apprentissage. En début de scolarité, on pourra se satisfaire d'un portrait portant sur les caractéristiques physiques ; puis on attendra aussi des caractéristiques morales ou psychologiques.

Ces critères d'évaluation, regroupés dans une liste (appelée grille d'évaluation), sont aussi pour l'apprenant un guide au moment de la production, puisqu'il voit clairement les points auxquels il doit faire attention et peut à tout moment vérifier que son écrit est adapté.

2.3. L'édition du texte

Le plus souvent, l'édition du texte – sa matérialisation – se fait de façon manuscrite mais on commence, dans certaines écoles, à utiliser des ordinateurs.

2.3.1. L'écriture manuscrite

Pour tous les enfants, l'apprentissage de l'écriture manuscrite est une étape importante dans la production d'écrits⁴ ; il l'est particulièrement pour des apprenants arabophones, déjà sensibilisés, voire familiarisés, avec la lecture et l'écriture en arabe. En effet, les différences dans le geste graphique et le sens de l'écriture posent le nouvel « apprenti » face à une difficulté double.

Pour apprendre le geste graphique, on passe par les activités suivantes :

- le dessin : il demande une habileté gestuelle dans la représentation personnelle et le mode d'expression ;
- le graphisme : c'est un moyen de représentation de formes qui n'ont pas de sens. Le graphisme sert à construire des habiletés perceptives et motrices, à développer les compétences utiles pour la maîtrise du geste de l'écriture cursive ;
- l'écriture : c'est un code social ayant du sens et un mouvement de motricité complexe (translation, rotation et continuité du geste). À noter l'importance du geste d'écriture au niveau de l'orientation (sens de l'écriture, des lettres et précision).

2.3.2. L'écriture numérique

Les outils numériques sont à l'honneur. Les jeunes écrivent de plus en plus à travers les multimédias et les réseaux sociaux, raison suffisante pour leur apprendre à s'en servir en leur proposant une situation de communication qui le justifie, par exemple :

- faire une affiche pour communiquer sur l'étude d'un thème ;
- composer une carte d'invitation à envoyer à d'autres sections ou classes dans une occasion donnée ;
- faire une réponse à une invitation officielle ;
- rédiger le compte rendu d'une visite (fabrique de savon, de fromage...) destiné à être publié dans le journal de l'école ;
- etc.

4 Voir DUMONT, D., *Le geste d'écriture*, coll. Enseigner à l'école primaire, Hatier, Paris, 2000, rééd. 2015 : « L'écrit est le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur de saisir de l'écrit ».



Ce genre d'activités stimule la motivation et la créativité des apprenants, mais il ne faut pas que l'usage du clavier prenne un temps trop important, au détriment des autres composantes de la production d'écrits ; il y a donc beaucoup d'avantages à ce que l'apprentissage du traitement de texte se fasse progressivement, tout au long des activités de classe, et que, au début, le texte saisi par chaque apprenant soit court, à charge pour l'enseignant de faire lui-même des copier-coller.

La démarche méthodologique indique la voie à suivre pour transposer les savoirs théoriques du Mémento en pratiques de classe. Il s'agit d'identifier les gestes professionnels nécessaires à l'enseignant pour impulser les apprentissages attendus et construire des méthodes de travail chez les apprenants.

1. ORGANISER SON ENSEIGNEMENT

1.1. Catégoriser les productions attendues

Les écrits proposés aux apprenants peuvent être très nombreux et variés. En guise de préalable, l'enseignant s'organisera pour traiter pendant l'année l'ensemble des types de textes cités dans les programmes, sans privilégier l'un au détriment des autres. Pour cela, il n'obéira ni au hasard ni à ses goûts personnels, mais choisira l'activité proposée en fonction du type de textes à travailler.

Types d'écrits	Genres correspondants	Exemples d'activités d'écriture
NARRATIF	Récit, nouvelle, conte, histoire drôle, reportage, etc.	Dire ce que l'on est en train de faire, poursuivre un récit interrompu, élaborer un recueil d'histoires drôles, raconter un événement passé vécu collectivement, etc.
DESRIPTIF	Portrait, description.	Écrire des portraits-devinettes, décrire la maison de la sorcière, réaliser les notices explicatives d'un catalogue de jouets, etc.
INFORMATIF	Documentaire, fiche explicative, article de dictionnaire, etc.	Écrire un article documentaire (sur un animal, sur un milieu, etc.), créer un imagier avec notices, un abécédaire, etc.
CONVERSATIONNEL	Dialogue, théâtre, bande dessinée, etc.	Préparer une interview, insérer des dialogues dans un récit, faire parler les personnages d'une bande dessinée, etc.
INJONCTIF	Recette, fiche de fabrication, règle du jeu, consigne, etc.	Écrire une recette, inventer un jeu, écrire un protocole expérimental, etc.
ARGUMENTATIF	Critique, débats, etc.	Rédiger la critique d'un livre, répondre à un texte polémique, rédiger un tract pour défendre l'environnement, etc.

1.2. Concevoir une séquence intégrative

Il existe des relations évidentes entre toutes les activités de langue :

- les activités de compréhension donnent des exemples qui pourront servir de modèles dans les activités de production ;
- les activités orales permettent de travailler certains points (contenus à mobiliser, ordre de présentation, formulation) sans avoir les contraintes de l'écrit ;
- les activités de production obligent à réfléchir sur les processus qui produisent tels ou tels résultats, elles permettent donc de mieux comprendre les textes qu'on écouterait ou qu'on lira ;
- une production d'écrits peut servir de support à une oralisation ou à une production orale, ce qui évite d'avoir à trouver des idées ou des éléments linguistiques et permet de se concentrer sur la prononciation.

Lors de l'élaboration d'une séquence autour de la production d'écrits, tous ces éléments doivent être intégrés, c'est-à-dire mis en étroite relation, pour que l'ensemble soit cohérent et que l'apprenant soit guidé dans sa compréhension du type de textes visé⁵. Par exemple, pour faire produire une description, on peut :

- faire écouter la description d'un paysage, en faire retrouver les différents éléments, faire découvrir les notions de premier plan, arrière-plan, etc. ;
- faire lire la transcription et travailler sur le vocabulaire descriptif, notamment celui indiquant la localisation (*devant, derrière, à côté de, voisin, proche*, etc.) ;
- faire créer un puzzle représentant un tableau figuratif célèbre en faisant expliquer oralement pourquoi on place telle pièce à tel endroit ;
- proposer une situation de communication dans laquelle une description est nécessaire ;
- faire produire collectivement la description ou une partie de la description à l'oral ;
- faire rédiger, en groupe ou individuellement selon les apprenants ou le moment de l'apprentissage ;
- si la situation de communication s'y prête, faire oraliser le texte produit.

2. AIDER LES APPRENANTS À STRUCTURER LA PRODUCTION ATTENDUE

2.1. Identifier la situation de communication

Pour être motivante, une production écrite doit correspondre à une situation authentique, ce qui suppose d'avoir quelque chose à écrire à quelqu'un avec un but précis à atteindre.

Par conséquent, le rôle de l'enseignant est de créer en classe des activités qui fournissent de telles situations, puis d'aider les apprenants à les comprendre et à en tenir compte dans leur production.

⁵ Voir annexe n° 1.

Pour cela, il leur donnera l'habitude de se poser les questions suivantes :

QUI? Qui est censé écrire? Quel est son profil?

À QUI? Quel est le destinataire de la production écrite? Quel est son profil?

QUOI? Que faut-il écrire? Quel genre de message?

POUR QUOI? Quel est le but de ce message?

Exemples de situations de communication

En classe d'EB1 :

Un groupe d'apprenants a fait un gâteau au chocolat, pendant que les autres menaient une autre activité. L'enseignant a fait des photos et il demande aux apprenants de produire une légende sous chaque photo pour dire aux autres comment faire.

QUI? Les apprenants qui ont fait le gâteau.

À QUI? Aux autres apprenants, qui ne savent pas faire ce gâteau.

QUOI? Ce qu'ils ont fait à chaque étape de la préparation et de la cuisson du gâteau.

POUR QUOI? ... Pour dire aux camarades de la classe comment faire ce gâteau.

Points de vigilance pour la production :

- Que le texte produit soit bien une recette de cuisine et non un récit.
- Qu'il soit suffisamment précis pour que les autres apprenants puissent refaire le gâteau (matériel, produits, actions, durée, température, etc.).

En classe d'EB2 :

Sur le modèle du *Dictionnaire du Père Noël* de Grégoire Solotareff, les apprenants vont rédiger par groupes une courte histoire à partir de mots qui commencent par des lettres différentes.

QUI? Les apprenants de chaque groupe.

À QUI? Aux apprenants des autres groupes, voire à une autre classe.

QUOI? Une courte histoire sur le mot proposé.

POUR QUOI? ... Pour les amuser.

Points de vigilance pour la production :

- Que le texte produit soit bien un récit sur le mot proposé.
- Qu'il soit facile à comprendre.
- Qu'il soit amusant.

En classe d'EB3 :

L'enseignant montre aux apprenants une planche de bande dessinée dont les paroles ont été effacées et leur propose d'imaginer et de compléter les bulles pour pouvoir jouer la scène avec leur propre texte.

QUI? Les apprenants de la classe.

À QUI? Les apprenants eux-mêmes, puis les spectateurs de la scène.

QUOI? Un dialogue.

POUR QUOI? ... Pour représenter une histoire.

Points de vigilance pour la production :

- Que le texte soit bien en relation avec les dessins.
- Qu'il constitue un dialogue.
- Qu'il soit cohérent.
- Qu'il soit vraisemblable.

En classe d'EB4 :

Les apprenants doivent rédiger les questions qu'ils vont poser à un vétérinaire lors de sa venue dans la classe.

QUI? Les apprenants.

À QUI? Au vétérinaire.

QUOI? Des questions sur son métier.

POUR QUOI? ... Pour découvrir en quoi consiste le métier de vétérinaire.

Points de vigilance dans la production :

- Que le texte produit constitue bien une interview.
- Que les questions se rapportent toutes au métier de vétérinaire.
- Qu'elles soient compréhensibles, faute de quoi les apprenants n'auront pas en réponse les informations qu'ils souhaitent.

2.2. Connaître la structure-type

L'identification de la situation de communication permet de choisir le type de textes à produire (voir les exemples ci-dessus). À ce stade du travail, pour connaître la structure correspondant à ce type de textes, les apprenants doivent écouter ou lire des textes de ce type et en faire une analyse réflexive pour pouvoir réutiliser la même structure.

2.2.1. Pour produire des structures simples

La production d'écrits, surtout au cycle 1, s'appuie souvent sur une structure récurrente dégagée d'un texte écouté ou lu. L'enseignant fait observer le texte et, après cette analyse réflexive, demande une production qui respecte le schéma dégagé⁶.

Exemple de production à partir d'une structure récurrente

La fourmi

Une fourmi de dix-huit mètres
Avec un chapeau sur la tête,
Ça n'existe pas, ça n'existe pas.
Une fourmi trainant un char
Plein de pingouins et de canards,
Ça n'existe pas, ça n'existe pas.
Une fourmi parlant français,
Parlant latin et javanais,
Ça n'existe pas, ça n'existe pas.
Eh ! Pourquoi pas ?

Robert DESNOS
Chantefables et chantefleurs

L'enseignant lit le texte à haute voix en mettant discrètement en valeur l'expression récurrente, par exemple par l'intonation, une pause, une mimique, etc.

Il peut aussi faire lire le texte si les apprenants ont atteint un niveau de maîtrise suffisant.

Il sollicite les apprenants pour savoir s'ils remarquent quelque chose. Les apprenants trouvent en général facilement la répétition de la formule.

Il examine les éléments décrits avant la formule récurrente et dégage ce qu'ils ont en commun (« c'est impossible »).

Il fait remarquer la construction de la formule, la répétition et sa graphie.

Il demande aux apprenants de construire un petit paragraphe sur ce modèle.

NB : Voir un album produit par une classe selon cette méthodologie et qui a mérité d'être publié : *Et pourquoi pas ?* Talents Hauts, Paris, 2015.

L'écriture poétique procède souvent selon cette démarche : on peut faire écrire une phrase (par exemple, « Héloïse donne des cerises à Louise »), une strophe ou un poème selon un modèle donné.

2.2.2. Pour produire des structures complexes

Les caractéristiques propres aux principaux types de textes concernent la structure d'ensemble (ainsi, dans le Mémento, nous avons vu la structure du récit) et se manifestent parfois par une mise en page particulière (paragraphe, espaces, emplacement dans la page, tirets, guillemets, etc.).

⁶ Pour un exemple en classe et une analyse réflexive, voir la séance *Écrire pour mieux lire au CP*, Banque de séquences didactiques, CANOPÉ, <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=683>.

Dégager une structure d'ensemble doit faire l'objet d'au moins une séance au cours de la séquence. Par exemple, ci-dessous, vous trouverez la démarche d'enseignement utilisée pour dégager la structure d'un « texte pour agir » (texte injonctif : fiche de fabrication, recette, mode d'emploi, etc.).

PHASE PRÉALABLE À L'APPRENTISSAGE	L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE	Elle a été menée dans une séance antérieure.
	L'EXPLORATION OU ENTRÉE EN MATIÈRE	L'enseignant proposera une situation où il est nécessaire d'avoir recours à un « texte pour agir ». Il fera émerger les représentations des apprenants sur ce type de textes. Par exemple, il demandera aux apprenants de choisir dans un panel de textes celui qui selon eux correspond au texte attendu.
LA PHASE D'APPRENTISSAGE	LA DÉCOUVERTE OU COMPRÉHENSION GLOBALE	Du panel précédent, l'enseignant extraira une fiche de fabrication et une fiche signalée par erreur par un apprenant, par exemple un récit. Il attire l'attention des apprenants sur les ressemblances et, surtout, les différences entre le récit et la fiche de fabrication.
	L'ANALYSE	Les apprenants font la liste : – des éléments typographiques : espaces, gras, soulignement, tirets, etc. ; – des éléments linguistiques (la phrase nominale du titre, les sous-titres sans article, les verbes à l'infinitif, à l'impératif, au présent ou au futur de l'indicatif, etc.) correspondant à la fiche de fabrication.
	LA CONCEPTUALISATION OU SYNTHÈSE	L'enseignant demande si les apprenants connaissent d'autres écrits qui ressemblent à une fiche de fabrication. Les apprenants parleront sans doute de recette ou de règle du jeu. Le maître montre un exemple de chaque. Il fait verbaliser (éventuellement en arabe) les points communs avec la fiche de fabrication. Collectivement, la classe récapitule (en français) les caractéristiques des « textes pour agir » et, sous leur dictée, le maître réalise une affiche (qui sera ultérieurement accrochée au mur pour servir d'aide-mémoire et de référent à la production d'écrits).
	L'ENTRAÎNEMENT OU SYSTÉMATISATION	L'enseignant distribue des enveloppes contenant un « texte pour agir » découpé en plusieurs parties et demande aux apprenants, par groupes, de reconstituer le texte complet. Il renouvelle l'exercice une fois au moins. Le texte peut être découpé en parties plus ou moins petites selon le niveau des apprenants et/ou en fonction d'une progression dans l'entraînement.
	L'APPROPRIATION	L'apprenant est capable de repérer au milieu de plusieurs textes un « texte pour agir » et d'en identifier et nommer les éléments constitutifs.

	L'ÉVALUATION SOMMATIVE	Par exemple, quand la classe doit étudier un autre type de textes, l'enseignant va travailler par comparaison ; il demande alors aux apprenants d'énoncer les caractéristiques d'un « texte pour agir ».
LA PHASE POSTÉRIEURE À L'APPRENTISSAGE	LE LIEN AVEC LES AUTRES APPRENTISSAGES	Les apprenants savent retrouver la structure-type du « texte pour agir » parmi les structures-types affichées au mur.
	LE TRANSFERT	Les apprenants savent employer à bon escient la structure du « texte pour agir ».

2.3. Structurer son propre écrit

2.3.1. La mobilisation des idées

Il s'agit d'abord d'aider les apprenants à rassembler leurs idées et leurs connaissances sur le sujet à traiter. L'enseignant pose des questions en rapport avec la situation de communication (voir plus haut 2.1.), relève les réponses appropriées et les note au tableau si les apprenants savent lire. Il peut aussi, en fonction du niveau des apprenants, faire faire ce travail individuellement ou en groupes à partir d'une grille écrite.

2.3.2. L'élaboration du plan

L'apprenant doit être capable d'organiser ses idées en fonction de la structure-type du texte à produire. En plus de l'aide verbale du maître qui lui rappellera les différentes parties, il aura besoin – au début du moins – d'une aide matérielle et d'un aide-mémoire fabriqué par le maître : une grande affiche sur un mur ou une fiche individuelle qui lui serve de guide méthodologique.

3. AIDER LES APPRENANTS À RÉDIGER UN PREMIER JET

3.1. Apprendre à écrire

Apprendre à former des lettres cursives et à les enchaîner est un travail de longue haleine, qui est entrepris très tôt, bien avant d'avoir à écrire un texte à la main (voir annexe n° 2). Cet apprentissage est poursuivi à l'entrée à l'école primaire, autant que nécessaire, et fait l'objet de séances spécifiques.

3.2. Aider à entrer dans la démarche de production

L'apprentissage de la production d'écrits est difficile lui aussi ; la démarche sera donc très progressive :

3.2.1. La dictée à l'adulte

Elle repose sur le principe que l'adulte est un expert qui sert de secrétaire à l'apprenant ou au groupe d'apprenants, parce qu'un texte est un support de communication et doit être compris du destinataire. Il devra donc respecter les règles usuelles (orthographiques, syntaxiques, textuelles etc.).

- L'enseignant aide à collecter des idées à l'aide de supports visuels ou sonores, d'objets à manipuler, etc.
- Il fait verbaliser en posant des questions sur le contenu, puis en orientant la réflexion sur la forme (vocabulaire, syntaxe, anaphores, temps verbaux, etc.) ; il fait remarquer les différences entre la langue orale et la langue écrite.
- Quand la réflexion est bien avancée, le maître fait reformuler, en corrigeant si c'est encore nécessaire, et il écrit. Il est utile que l'enseignant dise ce qu'il écrit pour que l'apprenant saisisse la correspondance entre l'oral et l'écrit (entre autres, pour comprendre la fonction de la ponctuation).

3.2.2. L'écriture assistée

Elle repose sur le principe que les apprenants ont une phase de travail sans le maître, mais avec des aides à l'écriture, par exemple :

- L'enseignant fait produire une phrase à l'oral, l'écrit au tableau et demande aux apprenants de la copier selon le modèle.
- L'enseignant fait produire une phrase à l'oral et demande aux apprenants de l'écrire à l'aide de mots figurant sur les affichages.
- L'enseignant fournit des mots sur des étiquettes, que les apprenants manipulent pour faire des phrases.
- L'enseignant garde en mémoire tous les mots étudiés dans le « classeur de mots » de la classe, outil composé de différentes parties répertoriant les noms propres, les noms communs, les connecteurs, les adjectifs, les verbes à l'infinitif, etc., avec des illustrations en EB1 pour que les apprenants puissent les retrouver facilement. Ce travail de classification renforce le langage à dominante lexicale.
- L'enseignant affiche la conjugaison des auxiliaires, des verbes fréquents et des modèles pour chaque conjugaison.
- L'enseignant crée un classeur de textes référents exploités en séance de lecture : poésies, comptines, règles du jeu, résumés, recettes, lettres, histoires, BD..., pour que les apprenants aient des exemples sous la main.

- L'enseignant fournit des modèles d'écriture correspondant au type de textes à produire (exemple : celle de la lettre dans le Mémento, 2.1.).
- Etc.

3.2.3. L'écriture collaborative

Les capacités individuelles d'écriture varient d'un apprenant à l'autre et progressent au fil des années mais on ne peut raisonnablement attendre des apprenants que des textes courts, même en EB4.

Il ne faut pas pour autant exclure la production de textes longs, qui motivent les apprenants tout en leur donnant une représentation de l'effort global à fournir. Dans cette perspective, l'écriture à plusieurs, ou écriture collaborative, permet de répartir le travail (par exemple, voir plus haut, en 2.1., dans la production d'un dictionnaire à la manière de Grégoire Solotareff, chaque apprenant rédige un article).

3.3. Aider à rédiger de manière autonome

3.3.1. Les apprentissages linguistiques

Plutôt que d'apprendre de longues listes de vocabulaire ou des règles de grammaire ou d'orthographe dans l'espoir de les utiliser un jour, peut-être, les apprenants n'aborderont que ce qui est utile pour la production attendue ; au cœur de la séquence d'enseignement/apprentissage, un moment sera consacré aux éléments linguistiques nécessaires qui n'auraient pas encore été étudiés dans un autre contexte.

L'enseignant veillera à éviter la surcharge cognitive. En particulier, même s'il est important que le texte soit bien orthographié pour être compris, il n'est pas utile de rectifier les erreurs pendant le premier jet. En revanche, il faudra y revenir à la fin de la phase de révision.

Exemples d'apprentissages linguistiques justifiés par les besoins d'une production écrite

1. Dans le journal de l'école, une rubrique est consacrée aux faits divers insolites. Racontez-en un dont vous avez entendu parler.

Une fois le fait divers choisi, il faudra que les apprenants maîtrisent :

- les anaphores pour désigner les personnages ;
- les manières d'indiquer les lieux et les temps ;
- les temps du passé conjugués à la 3e personne ;
- la ponctuation ;
- etc.

2. Un enfant de la classe n'a pas pu participer à une sortie scolaire parce qu'il était malade. Ses camarades lui décrivent le site qu'ils ont visité.

- Les apprenants devront maîtriser :
- la manière d'indiquer les lieux ;
- le vocabulaire lié aux sens, notamment à la vue ;
- l'enrichissement du groupe nominal (adjectifs, compléments de nom, propositions relatives) ;
- les verbes d'état (formes et usages) et l'attribut ;
- les comparaisons et les métaphores ;
- etc.

3. Pour mieux s'en souvenir, les apprenants sont invités à rédiger le compte rendu d'une expérience scientifique faite en classe.

- S'ils ne les ont pas encore étudiés, les apprenants devront s'approprier :
- la typographie pour les titres, sous-titres, paragraphes, etc. ;
- l'emploi de formules générales : *il, on* ;
- l'emploi du passif ;
- l'expression de la cause, de la conséquence, du but ;
- etc.

3.3.2. Une grille d'évaluation

Une autre manière d'aider un apprenant à produire, c'est de lui indiquer clairement ce qui est attendu et ce sur quoi il sera évalué. Cette liste des critères et indicateurs d'évaluation constitue aussi une grille d'aide à l'écriture, à condition qu'elle soit rédigée de manière compréhensible pour les apprenants et qu'elle ne soit pas trop longue pour éviter la surcharge mentale.

Une manière efficace de procéder est de construire cette grille avec les apprenants, au fur et à mesure de la découverte des éléments à prendre en compte.

Exemple de grille d'évaluation / aide à la production d'écrits

Objet de la production : Nous n'avons pas la fin de l'histoire que nous sommes en train de lire. Comment se termine-t-elle, selon vous ?

COHÉRENCE	Les personnages du début sont-ils repris dans la suite de l'histoire ? Est-ce que la fin de l'histoire est en accord avec le début ?
COHÉSION	Est-ce que les changements de lieux sont indiqués ? Est-ce que les changements de temps sont indiqués ? Est-ce que les pronoms personnels <i>il, ils, elle</i> et <i>elles</i> renvoient à un ou des personnage(s) désigné(s) juste avant ?
LEXIQUE	Est-ce que le vocabulaire est précis ?
SYNTAXE	Est-ce que les pronoms relatifs renvoient au mot placé devant ?
ORTHOGRAPHE*	Est-ce que les verbes sont accordés avec le sujet ?
PONCTUATION	Est-ce que chaque phrase commence par une majuscule et se termine par un point ?

* RAPPEL : la vigilance orthographique intervient à la fin de la révision du texte.

4. AIDER LES APPRENANTS À RÉVISER LEUR PRODUCTION

La révision d'un texte peut être fastidieuse si l'on n'aide pas les apprenants à identifier les erreurs et à trouver les moyens d'y remédier.

4.1. Aider à regarder sa production d'un œil critique

Pour que l'apprenant soit capable de trouver les erreurs, il faut qu'il prenne de la distance, par exemple par les moyens suivants :

- Le maître laisse un petit laps de temps entre le premier jet et la révision, pour que l'apprenant redécouvre son texte.
- Le maître demande à l'apprenant de lui lire sa production, de préférence en tête-à-tête. Le passage à l'oral, qui fait entendre le texte et non plus le lire, fait souvent prendre conscience des erreurs.
- Le maître constitue des binômes et demande à un apprenant de dire ce qui lui semble « bizarre » dans la production de l'autre ; chaque membre du binôme reprend alors son travail et essaie de comprendre en quoi la formulation ne convient pas.
- Le maître s'est rendu compte d'une erreur fréquente dans les productions des apprenants. Il décide de faire des activités de remédiation, puis demande aux apprenants de relire leur texte. La découverte de l'erreur est facilitée par le travail de remédiation.

4.2. Donner une méthodologie

4.2.1. Faciliter les tâches matérielles de révision

Le principe est d'éviter que la révision soit synonyme de recopiage du texte entier. Par exemple :

- On demandera à l'apprenant d'écrire le premier jet une ligne sur deux, pour avoir de la place pour les petites corrections.
- On lui demandera aussi de diviser sa page en deux verticalement ou de laisser une page blanche à côté de son texte pour corriger des passages un peu plus longs.
- Quand il faut changer l'ordre des phrases ou des paragraphes, on autorisera l'utilisation de numéros devant les phrases ou les paragraphes.
- Quand l'école est équipée d'ordinateurs, l'utilisation du traitement de texte est une manière très pratique de faire les modifications.

4.2.2. Faciliter les tâches cognitives

Cette fois encore, le principe est d'éviter le découragement, d'autant que c'est à ce moment-là que se fait le toilettage orthographique.

- L'enseignant sera bienveillant et évitera les remarques dépréciatives.
- Il proposera de relire le texte en ne s'intéressant qu'à un indicateur de la grille d'évaluation à la fois.
- Il différenciera la charge de travail en demandant cette relecture sur tous les indicateurs aux apprenants qui en sont capables, mais en réduisant parfois la demande aux objectifs prioritaires, en fonction des capacités des apprenants.
- Il apprendra aux apprenants à repérer les outils correspondant aux différentes erreurs et à les utiliser à bon escient.
- Il restera disponible comme personne-ressource, surtout pour les apprenants en difficulté.

4.2.3. Donner la forme définitive

Recopier en respectant bien les corrections et en soignant l'écriture et la présentation.

En guise de conclusion, on ajoutera que, pour motiver les apprenants à réviser leur prochaine production, il est important de trouver le moyen de valoriser tout ou partie des textes après révision.

ANNEXE N° 1

Exemple de séquence intégrative autour de la production d'écrits

Objectif d'apprentissage : le portrait.

Objectif de production : décrire votre petit frère à un ami qui habite à l'étranger.

Devoir à la maison : Les apprenants doivent lire un texte décrivant un personnage. Ils n'ont pas de consignes de lecture.

1^{re} séance : *Séance de lecture-compréhension*

Par un questionnement oral, l'enseignant fait repérer dans le texte de la veille les endroits qui décrivent le personnage, ce qui est dit de celui-ci (portrait physique, portrait psychologique et moral) et identifier les moyens employés (nom et expansion du nom, verbes d'état et attribut, temps verbaux, etc.).

Synthèse par les apprenants et réalisation d'une affiche sur le portrait.

2^e séance : *Séance sur un outil linguistique : l'adjectif qualificatif*

SUPPORT : le texte descriptif de la première séance.

- 1^{re} ÉTAPE : – À quoi sert un adjectif qualificatif ?
 – Où est-il placé ?
 – Comment s'accorde-t-il ?
 – Exercices d'enrichissement de phrases par des adjectifs.

2^e ÉTAPE : PRODUCTION ORALE : après un exemple en groupe-classe, les apprenants sont placés en binômes : l'un décrit un camarade de la classe sans le nommer, en essayant d'employer des adjectifs qualificatifs ; l'autre apprenant doit deviner de qui il s'agit. Puis, on échange les rôles.

3^e séance : *Séance de production d'écrit (1)*

- Énoncé de la production d'écrits : décrire son petit frère à un ami qui vit à l'étranger.
- Identification de la situation de communication (Qui ? À qui ? Quoi ? Dans quel but ?).
- Remue-méninges : représentation de la tâche attendue, en lien avec le texte lu :
 - ce qu'on doit trouver dans ce portrait : en plus des caractéristiques de tout portrait, que doit-on trouver en raison de la situation de communication ?
 - les moyens pour l'écrire.
- Élaboration collective de la grille d'évaluation à partir du remue-méninges.

- Annonce des conditions de travail pour la prochaine séance de production d'écrits : contraintes matérielles et temporelles, modalités de travail (en groupe-classe, en petits groupes, en binômes, en individuel ?).

4^e séance : *Séance de production d'écrit (2)*

Rappel du remue-méninges et distribution de la grille d'évaluation.

1^{re} ÉTAPE : PLANIFICATION

Recherche individuelle :

- ce que je vais dire de mon frère ;
- comment je vais structurer mon portrait.

Mise en commun à partir des propositions d'un apprenant : distinguer portrait physique et portrait psychologique et moral.

2^e ÉTAPE : MISE EN TEXTE : travail individuel (recours possible au texte lu et aux autres ressources)

L'enseignant aide les apprenants en difficulté et vérifie l'avancement des productions des autres apprenants.

5^e séance : *Séance de production d'écrit (3)*

Remédiation à partir du constat d'erreurs fréquentes : la cohésion du texte : comment éviter les répétitions ?

- Dans un court texte écrit, repérer et souligner d'une couleur les mots qui désignent un personnage, puis souligner d'une autre couleur les mots qui désignent un autre personnage.
- Classer ces mots en différentes catégories (selon leur nature grammaticale).
- Dégager différentes manières de désigner un personnage qui a déjà été présenté (les anaphores).
- Synthèse orale par les apprenants et fiche récapitulative par l'enseignant.

6^e séance : *Séance de production d'écrit (4)*

Révision du texte produit :

- Rappel de la séance précédente.
- Les apprenants relisent leur texte et corrigent les répétitions.
- Les apprenants les plus avancés sont invités ensuite à vérifier par des lectures successives qu'ils ont respecté les autres critères d'évaluation. Ils corrigent à l'aide des aide-mémoire de la classe.
- Pendant ce temps, l'enseignant :
 - indique aux apprenants moyens les critères sur lesquels ils doivent se concentrer ;
 - prend à part un petit groupe d'apprenants en difficulté et les accompagne dans leur révision.
- L'enseignant relève tous les travaux pour l'évaluation sommative.

7^e séance : *Séance de production d'écrit (5)*

- Édition du texte produit : recopiage du texte définitif en veillant à l'écriture et à la présentation.
- Préparation matérielle de la valorisation.

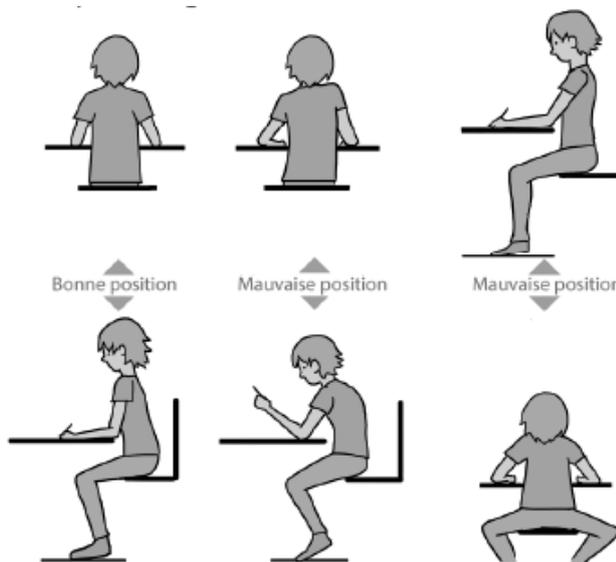
Autre séquence : Ultérieurement, lors d'une séance de production d'un récit, les apprenants devront réinvestir les acquis de cette séquence en décrivant le personnage perturbateur de l'histoire.

ANNEXE N° 2

Apprendre à écrire

1. La posture

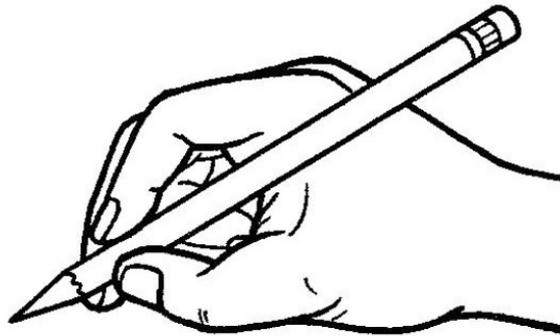
L'enfant ne peut apprendre à bien tenir son outil pour écrire que s'il est correctement assis à son bureau.



<http://www.bickids.com/fr/conseils-pour-bien-apprendre-%C3%A0-%C3%A9crire>

- Une bonne posture pour écrire est nécessaire ; il faut rechercher l'équilibre du corps. L'enfant doit être assis au milieu de sa chaise, avec les pieds à plat et le dos droit, légèrement penché en avant ; il apprend à bouger son bras sans bouger le reste de son corps.
- Si un droitier et un gaucher sont assis côte à côte, on veille à ce qu'ils ne se gênent pas en les plaçant le droitier à droite et le gaucher à gauche.

2. La prise en mains de l'outil



- L'outil (stylo ou crayon) est tenu entre le pouce et l'index et repose sur le majeur (prise en tripode).
- L'outil doit être tenu près de la pointe, mais pas trop près, pour que l'enfant puisse voir ce qu'il écrit sur la feuille.
- La feuille est inclinée pour permettre une grande liberté de mouvement.
- L'autre main (la gauche pour les droitiers, la droite pour les gauchers) doit tenir la feuille et maintenir l'équilibre du corps.
- Pour écrire, l'enfant doit déplacer la main et non la feuille.

3. L'apprentissage du geste graphique

Cet apprentissage commence très tôt. Quand l'enfant fréquente une structure préélémentaire, l'adulte référent l'aide à construire sa maîtrise des formes et le sens de l'écriture en français :

- Vers trois ans, des outils, des surfaces et des supports variés sont proposés et régulièrement renouvelés. Les productions sont toujours motivées par le plaisir et par le jeu, mais petit à petit les dessins se précisent et les formes se combinent.
- Vers quatre ans, les activités se tournent vers la mémorisation de formes graphiques, obtenues par les moyens les plus variés : dessin à main levée, frottage et prise d'empreintes. L'enfant commence à représenter des formes intentionnellement.
- Vers cinq ans, l'enfant manipule avec plus de dextérité des outils plus fins et ses intentions sont plus explicites. L'enseignant lui indique oralement et en dessinant des flèches sur les supports utilisés le sens de l'écriture en français et en arabe.
- Vers six ans, l'enfant forme des lettres et les combine ; il apprend progressivement à choisir le sens d'écriture adapté à la langue, à respecter l'horizontalité des lignes et à écrire dans des intervalles de plus en plus étroits.

Activité 1

Classe : EB3

Objectif : Produire un texte injonctif

Support : le texte ci-dessous

Durée : une période

Modalité : travail individuel

Matériel : le texte écrit au tableau ou distribué en photocopies.

Ton ami Jad aime les bonbons et le chocolat mais le dentiste lui a trouvé des caries dentaires.

Consigne aux apprenants : Écris à ton ami Jad pour lui conseiller de prendre soin de ses dents.

- 1. Par quels moyens pouvez-vous aider les apprenants à identifier ce type de textes ?

.....

- 2. Quels sont les outils grammaticaux et lexicaux nécessaires pour écrire ce type de textes ?

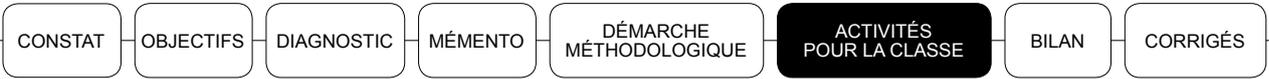
.....

- 3. Proposez trois démarches pour consolider les acquis textuels (relatifs au type étudié) des apprenants.

1.

 2.

 3.



► 4. Proposez quatre critères relatifs à la langue à faire figurer dans la grille de relecture que vous distribuerez aux apprenants.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

► 5. Proposez trois autres situations où l'apprenant serait invité à produire un texte pour donner des conseils.

SITUATION 1

.....
.....
.....
.....

SITUATION 2

.....
.....
.....
.....

SITUATION 3

.....
.....
.....
.....

Activité 2

Classe : EB4

Objectif : à trouver par l'enseignant

Support : le texte ci-dessous

Durée : une période

Modalités : en collectif puis en individuel

Matériel : le texte écrit au tableau ou distribué.

Les oiseaux migrateurs

Certains oiseaux fuient la mauvaise saison. Dès l'automne, ils quittent les régions tempérées pour les pays chauds : ils émigrent.

Le froid, les jours plus courts et la nourriture plus rare poussent certains oiseaux à fuir à l'approche de l'hiver. Les cigognes, par exemple, quittent la France dès la mi-août.

Les oiseaux franchissent des milliers de kilomètres. Ils doivent affronter les tempêtes, les chasseurs et les rapaces. Beaucoup meurent pendant la migration.

- ▶ 1. Vous demandez aux apprenants de lire le texte et de donner un titre à chaque paragraphe. Cet exercice est utile pour la compréhension du texte. Mais l'est-il pour la production d'écrits ? Justifiez votre réponse en une phrase simple (vous pouvez éventuellement utiliser l'arabe).

.....

.....

.....

.....

- ▶ 2. Précisez la démarche qui vous permettra de faire découvrir aux apprenants les éléments constitutifs d'un texte informatif (il est possible de donner la réponse en arabe).

.....

.....

.....

.....

- ▶ 3. Indiquez la phase de la séance pédagogique où vous pouvez proposer ce texte. Justifiez votre réponse.

.....

.....

.....

- ▶ 4. Indiquez l'objectif de cette activité dans le cadre d'une séquence de production écrite (il est possible de donner la réponse en arabe).

.....

.....

.....

LA PRODUCTION ÉCRITE

- 5. Écrivez le libellé d'une production écrite qui respecte le thème et le type du texte proposé comme support (il est possible de donner la réponse en arabe).

.....

.....

.....

.....

Activité 3

Classe : EB4

Objectif : à deviner par l'enseignant

Support : un texte des deux ci-dessous (à choisir par l'enseignant)

Durée : une période

Modalités : en collectif puis en individuel

Matériel : le texte « choisi » écrit au tableau ou distribué en photocopies.

1^{er} support :

La peau est un organe composé de plusieurs couches de tissus. Elle est la première barrière de protection de l'organisme des animaux vertébrés.

Chez l'homme, elle est l'organe le plus étendu et le plus lourd du corps par rapport à sa surface et à sa masse : chez l'adulte, environ 2 m² pour 3 kg chez la femme et 5 kg chez l'homme.

2^e support :

La peau est une grande enveloppe vivante qui protège le corps. Elle empêche les microbes d'entrer et permet de reconnaître ce qu'on touche. Quand on a chaud, une sorte d'eau, la sueur, sort de la peau par des trous minuscules, les pores, et rafraîchit le corps. On dit que l'on transpire.

Quand on a froid, les poils qui sont sur la peau se redressent et produisent de la chaleur. On a alors la chair de poule.

- 1. Choisissez, parmi les deux supports proposés ci-dessus, le plus approprié pour préparer une activité motivante de découverte ayant pour objectif : écrire une brochure explicative sur le rôle d'un organe de mon corps. Justifiez votre choix (il est possible de donner la réponse en arabe).

.....

.....

.....

.....

- ▶ 2. Précisez quelle serait votre démarche pour faire découvrir aux apprenants ce qui distingue un texte explicatif d'un texte informatif (il est possible de répondre en arabe).

.....

.....

.....

.....

- ▶ 3. Rédigez trois objectifs d'apprentissage que vous associeriez à cette activité dans le cadre d'une séquence de production écrite (il est possible de répondre en arabe).

1.

.....

2.

.....

3.

.....

- ▶ 4. Proposez deux activités guidées pour entraîner les apprenants à produire un texte informatif/explicatif (il est possible de répondre en arabe).

1.

.....

2.

.....

- ▶ 5. Écrivez le libellé d'une production écrite qui respecte le thème et le type du texte proposé comme support (il est possible de répondre en arabe).

.....

.....

.....

.....

LA PRODUCTION ÉCRITE

Activité 4

Classe : EB4

Objectif : Produire un texte informatif :

- Présenter des informations suivant un ordre donné.
- Travailler la mise en page d'un texte informatif.

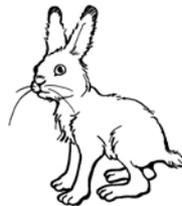
Support : le texte informatif « Le lièvre » + image d'un husky (chien du pôle Nord), d'un manchot ou d'un ours blanc.

Ressources : à préciser par l'enseignant

Durée : 30 minutes

Lara, une enseignante de français en EB4 veut construire une séance de production écrite. Elle a choisi un texte de départ que les apprenants vont lire pour s'en inspirer (voir le support). Elle a aussi proposé un libellé pour la production à faire (décrire un animal) et fixé les objectifs de la production d'un texte informatif. Aidez-la à voir si elle est sur les bons rails.

Support : Le texte informatif « Le lièvre »



Le lièvre

En été, le lièvre est gris et brun, couleur de la terre et des pierres. En automne ses bottes blanchissent, il se prépare pour l'hiver. Quand arrivent les premières neiges, il est déjà blanc, tout blanc. Pour se protéger du froid, il a une épaisse fourrure gonflée d'air. Grâce à ses longues pattes aux doigts écartés et poilus, il ne s'enfonce pas dans la neige.

- 1. Rédigez le libellé de la production écrite que Lara va donner à ses apprenants.

.....

.....

.....

.....

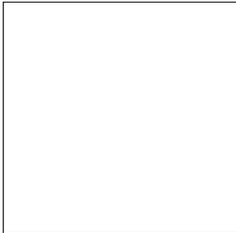
- 2. Parmi la liste des consignes suivantes, barrez celle(s) qui ne correspond(ent) pas aux objectifs de la séance.

- Classe les verbes suivants dans deux colonnes : Présent – Passé composé.
- Mets les phrases qui suivent à la forme négative.
- Présente les informations suivant un ordre logique.
- Encadre les phrases qui donnent des informations sur le corps du lièvre.
- Barre les mots qui donnent un ordre.
- Souligne les verbes.
- Nomme les éléments d'un texte informatif.
- Trouve les mots qui indiquent le temps.

► 3. Écrivez les phrases dans l'ordre pour obtenir un texte informatif.

- Il vit dans les champs, les forêts et les montagnes.
- Le renard est un animal rusé.
- C'est un cousin des chiens et des loups.
- Il a des yeux dorés, un pelage doux, une queue très longue.
- Il mange de tout.
- Le renard

Photo ou dessin d'un renard



► 4. Numérotez dans l'ordre les étapes relatives à la phase de production écrite tel que Lara les a conçues.

	Révision de la production écrite.
	Définition précise du sujet.
	Élaboration de phrases sous guidage.
	Distribution d'un texte-guide.
	Création d'idées au moyen d'un remue-méninges.
	Correction des productions écrites des apprenants.
	Exploration du texte et entrée en matière.
	Organisation des idées au moyen d'un schéma.
	Utilisation des outils de la langue par les apprenants / production écrite des apprenants.
	Identification des outils de la langue.
	Partage et diffusion.

- 5. Précisez l'étape de l'apprentissage à laquelle correspondent les consignes évoquées dans l'exercice 3.

Découverte	
Analyse	
Appropriation	
Entraînement	
Évaluation	
Transfert et partage	

Activité 5

Classes : EB3-EB4

Objectifs : – Favoriser l'imprégnation poétique.
– Enrichir l'imaginaire de l'apprenant.
– Jouer avec la chanson.
– Produire des écrits poétiques.

Support : la chanson « Mon nuage »

Ressources : à préciser par l'enseignant

Durée : deux périodes

Situation de classe

Maya est une enseignante d'EB3 qui a prévu la lecture et l'écoute d'une chanson.

Voici le texte transcrit de la chanson « Mon nuage » de David Sire et l'adresse du site où elle peut la trouver mise en musique et chantée par Henri Dès.

Aidez Maya à voir si elle a bien préparé sa classe (lieu et atmosphère propices à l'activité) et à construire une séance solide et pertinente permettant à ses apprenants de faire des productions poétiques.

Quand j'ai pas grand-chose à faire
Ça n'est pas pour me déplaire
Je m'en vais dans mon nuage
Loin du bruit loin du tapage

Pas besoin d'hélicoptère
Pour décoller de la Terre
M'envoler dans les étoiles
Pour un' visite amicale

J'ai un p'tit coin dans ma tête
 Un abri une cachette
 Un endroit plutôt tranquille
 Un peu comme sur une île

J'y reste quelques minutes
 Sans bagarre sans disputes
 C'est là que j'me réfugie
 C'est ma porte de sortie

Quand j'ai pas grand-chose à faire
 Ça n'est pas pour me déplaire
 Je m'en vais dans mon nuage
 Loin du bruit loin du tapage

Quand j'ai pas grand-chose à faire...

Paroles de David SIRE - Mise en musique et voix : Henri DÈS

<http://www.henrides.net/>

- ▶ 1. Indiquez trois moyens possibles (à part l'écoute) pour faire entrer la poésie dans la classe.

1.

 2.

 3.

- ▶ 2. Varier le choix des poèmes présentés aux apprenants est une obligation. Donnez-en quatre causes (il est possible de répondre en arabe).

1.

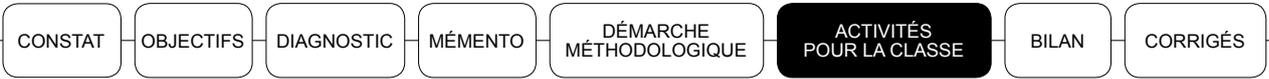
 2.

 3.

 4.

- ▶ 3. Proposez quatre activités pédagogiques possibles avec ce poème en EB3.

1.



2.
.....
.....
.....

3.
.....
.....
.....

4.
.....
.....
.....

- 4. Rédigez avec Maya deux objectifs pour enrichir les sonorités et deux objectifs pour enrichir le vocabulaire.

Deux objectifs correspondant aux sonorités :

1.
.....
2.
.....

Deux objectifs correspondant au vocabulaire :

1.
.....
2.
.....

- 5. Proposez quatre jeux différents qui permettent à l’enseignante de travailler un ou plusieurs niveaux de la langue (phonique, rythmique, graphique).

1.
.....
2.
.....

3.
.....
4.
.....

- 6. Choisissez une strophe de cette chanson et proposez un libellé de production qui prenne appui sur le jeu de caviardage⁷. Justifiez vos choix.

La strophe choisie :

.....

Le libellé proposé :

.....

Justifications :

.....

.....

.....

Activité 6

Classe : EB3

Objectifs : – Familiariser les apprenants à l’usage d’une grille de relecture d’une production écrite.
– Améliorer le produit avec les apprenants.

Support : ressources à préciser par l’enseignant

Durée : 25 minutes

Situation de classe : Un enseignant a prévu une partie d’une grille (voir ci-dessous) pour que les apprenants améliorent la production écrite guidée suivante : « **Faites le portrait du papa de François et celui du papa de Fadi** ».

Avec les apprenants, elle a coché les énoncés qu’il faudrait respecter en EB3 (support 2, voir ci-dessous).

SUPPORT 1 : apporter des photos

LE PAPA DE FRANÇOIS

Pierre
45 ans
Français
Teint blond
Cheveux blonds

Visage arrondi
Yeux bleus
Lèvres minces
Chemise à col blanc

Veste noire
Beau et sympathique
Gentil
Travaille dans un bureau

⁷ Le jeu du caviardage consiste à supprimer certains mots d’un texte de telle sorte que les mots restants constituent un autre texte.

LE PAPA DE FADI

Bassam	Visage ovale	Beau et sérieux
35 ans	Yeux verts	Dynamique
Libanais	Lèvres épaisses	Peintre
Teint brun	Chandail vert foncé	
Cheveux marron	Écharpe épaisse	

SUPPORT 2 (Grille de relecture d'un portrait)**La présentation**

- L'écriture est soignée.
- Le texte est propre et bien présenté.

Le portrait

- Le texte permet de bien visualiser le personnage.
- Des éléments relatifs à la description générale et à l'aspect physique ont été rapportés.
- Des éléments relatifs à l'aspect moral du personnage ont été rapportés.
- Des actes habituels ou des actions occasionnelles du personnage ont été relatés.
- Les éléments ont bien été regroupés en distinguant les différentes parties du portrait.
- Des comparaisons ont été effectuées pour enrichir le portrait.

Les phrases

- Les phrases sont courtes et bien construites.
- La ponctuation est correcte et des majuscules ont été placées quand il le fallait.
-
-
- Les accords ont été respectés entre :
 - le nom et l'adjectif,
 -
-
- Les phrases sont reliées par des connecteurs.

- 1. Indiquez cinq questions qu'elle a posées à ses apprenants pour les orienter dans la formulation des phrases qu'ils vont devoir écrire (voir support 1).

1.
 ?

- 2. ?
- 3. ?
- 4. ?
- 5. ?

► 2. Précisez le ou les moyen(s) dont elle va se servir pour faire acquérir le lexique (*vocabulaire*) nécessaire à la rédaction de chacune des deux productions.

.....

.....

.....

.....

► 3. Indiquez les critères que vous voulez garder dans les deux premières parties du support 2 (*La présentation et Le portrait*).

.....

.....

► 4. Rédigez les critères que vous pensez pertinents pour remplacer les pointillés dans la troisième partie de la même grille (*Les phrases*).

.....

.....

► 5. Proposez deux activités collectives après lecture de la grille et rédaction des textes conformément aux critères (il est possible de donner la réponse en arabe).

PREMIÈRE ACTIVITÉ :

.....

.....

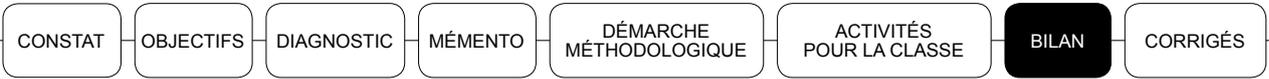
.....

DEUXIÈME ACTIVITÉ :

.....

.....

.....



► 1. Avez-vous rencontré des difficultés dans cette séquence ?

– Dans la compréhension des passages théoriques ? Quelles difficultés ?

.....
.....
.....
.....

– Dans les exercices ? Quelles difficultés ?

.....
.....
.....
.....

– Autres ?

.....
.....
.....
.....

► 2. Comment avez-vous résolu ces difficultés ?

– En interrogeant votre tuteur ?

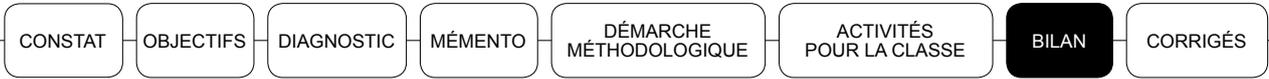
.....
.....
.....
.....

– En discutant avec des collègues ?

.....
.....
.....
.....

– En cherchant un complément d'information dans un livre ou sur Internet ?

.....
.....
.....
.....



– Autres ?

.....
.....
.....
.....

► 3. Selon vous, êtes-vous prêt à mettre en œuvre des séances ? Si non, savez-vous ce qui vous manque ?

.....
.....
.....
.....

– Comment allez-vous combler ces manques ?

.....
.....
.....

– Selon vous, êtes-vous prêt à mettre en œuvre des séances motivantes ? Si non, savez-vous ce qui vous manque ?

.....
.....
.....

– Comment allez-vous combler ces manques ?

.....
.....
.....

LA PRODUCTION ÉCRITE

CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

Autotest 1

► 1.

	Oui	Non	Justification
Décrire une situation.	X		On décrit des situations principalement dans les récits et dans les textes informatifs ou argumentatifs.
Nécessairement relater un fait.		X	On relate des faits dans des récits mais pas nécessairement dans les autres types de textes.
Copier un texte trouvé dans un livre ou un document.		X	La production d'écrits suppose un travail de collecte d'idées ou d'informations.
Reproduire le réel.	X		La majeure partie des textes reproduit le réel. D'autres reposent sur de l'imaginaire.
Faire des phrases qui ont un sens.	X		L'objectif de la production d'écrits est d'être compris !
Respecter seulement le nombre de lignes demandées.		X	Le respect du nombre de lignes peut être une contrainte en relation avec le type de textes (par exemple, un sonnet comprend 14 vers) mais ce n'est pas suffisant.
Raconter le vécu.	X		C'est une possibilité, mais on peut aussi faire des récits imaginaires et surtout on peut produire d'autres textes que des récits.
Produire des textes de types différents.	X		La production d'écrits permet d'agir dans le monde. Il faut être capable de produire tous les types de textes, en relation avec tous les types de situations.
Laisser une trace écrite d'une activité orale.	X		Là aussi c'est une possibilité, mais il en existe bien d'autres, en relation avec différentes situations de communication.
Calligraphier un texte écrit au tableau.		X	La copie est une manière d'intégrer des modèles d'écrits mais ce n'est pas produire des écrits. La calligraphie n'est utile que parce qu'une belle écriture permet d'être lu facilement.

► 2. La production d'écrits, c'est principalement...

- construire une phrase à l'écrit.
- écrire dans une langue correcte.
- être attentif à la cohésion entre les phrases.
- enchaîner les phrases pour produire un texte cohérent.
- réutiliser le vocabulaire acquis.
- être organisé pour avoir une écriture lisible, une orthographe correcte et une bonne ponctuation.

Pour cela il est vrai qu'il faut savoir relier lire et écrire.

Autotest 2

- a. Lamia était d'une beauté incomparable : texte descriptif.
- b. Faites cuire sur un feu doux : texte injonctif.
- c. L'éléphant barrit pour saluer un autre éléphant ou pour rappeler son petit à l'ordre : texte informatif.
- d. Le Petit Chaperon Rouge rendit visite à sa grand-mère dans la forêt : texte narratif.
- e. Je t'écris, maman, pour te dire que je vais bien. Paris est une belle ville et les gens sont gentils : texte épistolaire (lettre).
- f. La cigale ayant chanté [...] : texte poétique.

Autotest 3

- 1. L'ordre est le suivant : 1 ► c. – 2 ► e. – 3 ► d. – 4 ► f. – 5 ► b. – 6 ► a.

JUSTIFICATION DU CLASSEMENT :

N° 1 : Il vaut mieux partir des centres d'intérêt des apprenants et s'en assurer par une discussion.

N° 6 : Nos goûts personnels sont certainement très éloignés de ceux des apprenants.

- 2. Démarches pertinentes pour favoriser la production écrite :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a. La démarche expérimentale. | <input type="checkbox"/> g. Le recours unique à une consigne écrite. |
| <input checked="" type="checkbox"/> b. L'écoute. | <input type="checkbox"/> h. L'écriture au tableau d'un texte à copier. |
| <input type="checkbox"/> c. L'imitation. | <input checked="" type="checkbox"/> i. Des échanges avec les apprenants. |
| <input checked="" type="checkbox"/> d. Une classe promenade. | |
| <input checked="" type="checkbox"/> e. Un jeu de rôles. | |
| <input checked="" type="checkbox"/> f. L'utilisation d'un document visuel ou sonore. | |

► 3. Ordre des étapes :

6	a. Révision de la production écrite.
1	b. Définition du sujet et identification de la situation.
2	c. Identification des outils linguistiques à utiliser.
7	d. Correction des productions écrites des apprenants.
4	e. Organisation des idées au moyen d'un schéma.
5	f. Utilisation des outils linguistiques par les apprenants.
3	g. Recherche d'idées au moyen d'un remue-méninges.
8	h. Partage et diffusion.

Autotest 4

1. Des mots pour situer dans le temps : *lorsque, depuis, hier, demain...*
2. Des mots pour situer dans l'espace : *en haut, en bas, là-bas, loin...*
3. Des connecteurs pour argumenter : *or, en effet, mais, donc...*
4. Des connecteurs pour ajouter : *d'abord, ensuite, puis, en outre...*
5. Des connecteurs pour énumérer : *premièrement, deuxièmement, au premier abord...*
6. Des connecteurs pour reformuler : *c'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes...*
7. Des connecteurs pour illustrer : *par exemple, comme, en fait...*

Autotest 5

Toutes les propositions sont des moyens de réduire les difficultés d'apprentissage sauf :

- L'enseignant dévalorise la langue maternelle.
- L'apprenant s'exprime beaucoup plus en arabe qu'en français.

CORRIGÉS DES ACTIVITÉS POUR LA CLASSE

Activité 1

- 1. Pour aider les apprenants à identifier le type de textes attendu, vous pouvez :
- travailler sur les composantes de la situation de départ et sur la situation de production écrite proposée : qui ? surtout le quoi ? (prescription/conseil)
 - chercher dans les textes lus et conservés dans le « classeur de classe » un texte où l'on donne des conseils ou des ordres.

- ▶ 2. Les outils grammaticaux et lexicaux nécessaires pour écrire ce type de textes sont :
 - le vocabulaire de l'ordre (*devoir, il faut*, etc.), le vocabulaire de l'hygiène buccale ;
 - l'infinif et l'impératif.
- ▶ 3. Trois démarches pour consolider les acquis textuels (relatifs au type étudié) des apprenants :
 - Faire des jeux de rôles à deux où tour à tour chaque apprenant donne des injonctions à l'autre...
 - Dramatiser à deux et tour à tour les injonctions données...
 - Écrire au tableau ou sur son propre cahier les phrases formulées...
- ▶ 4. Quatre critères relatifs à la langue à faire figurer dans la grille de relecture :
 - CRITÈRE 1 : nombre d'ordres (indicateur = J'ai donné au moins deux ordres à Fadi).
 - CRITÈRE 2 : expression de l'ordre (indicateur = J'ai utilisé la construction *Tu dois* et/ou la construction *Il faut*).
 - CRITÈRE 3 : correction des verbes conjugués (indicateur = J'ai écrit le verbe à la deuxième personne avec *s*).
 - CRITÈRE 4 : utilisation d'un vocabulaire spécifique (indicateur : plusieurs mots du champ de l'hygiène buccale : *brosser – dentiste – soigner ses dents – brosser ses dents...*).
- ▶ 5. D'autres situations où l'apprenant serait invité à produire un texte pour donner des conseils :
 - SITUATION 1 : Dire à son camarade d'être plus attentif à ses livres et cahiers.
 - SITUATION 2 : Dire à son camarade de bien tailler le crayon avant de commencer sa copie.
 - SITUATION 3 : Dire à son camarade de jeter le mouchoir dans la corbeille à papier.
 - SITUATION 4 : Dire à son camarade de préparer un gâteau avec sa maman pour l'anniversaire de sa petite sœur.

Activité 2

- ▶ 1. Utilité pour la production écrite de donner un titre à chaque paragraphe du texte-support :
 - Comprendre que les idées ou sujets proches sont regroupés par paragraphe ;
 - Réfléchir à l'ordre des paragraphes.
- ▶ 2. Démarche pour découvrir les éléments constitutifs d'un texte informatif.
 - Faire lire une deuxième fois le texte et demander aux apprenants d'indiquer les mots qui se répètent.

- Faire relire chaque paragraphe et poser les mêmes questions :
 - De quelle saison parle ce paragraphe ? Quels mots ou groupes de mots le montrent ?
 - De qui parle ce paragraphe ? Quels mots ou groupes de mots le montrent ?
 - Que font ces oiseaux ? Quand ? Pourquoi ?
 - Saviez-vous que... ?
- Faire déduire que certains textes ont pour fonction de donner des informations ; on les appelle « textes informatifs ».

- ▶ 3. Phases de la séance pédagogique où vous pouvez proposer ce texte :
 - En situation de départ : pour préparer les apprenants à l'objectif visé.
 - En phase d'exploration ou d'entrée en matière : pour faire émerger les représentations.
 - En phase d'analyse fine : pour analyser les éléments linguistiques repérés : nature, fonctionnement, utilité, emploi, etc. en vue de l'appropriation.
- ▶ 4. Les objectifs de cette activité dans le cadre d'une séquence de production écrite sont :
 - apprendre aux apprenants la manière d'apporter des connaissances ou des informations ;
 - leur présenter la manière d'établir les relations au sein d'un texte informatif (cohésion du texte : répétitions, reprises, substitutions...).
- ▶ 5. Exemple de libellé d'un sujet de production écrite qui respecte le thème et le type du texte proposé comme support : « Choisis un oiseau migrateur : la cigogne, l'hirondelle... Recherche des informations sur cet oiseau. Dessine-le dans un cadre, puis écris une légende sous ce cadre. Rédige ensuite plusieurs phrases pour donner des renseignements sur lui ».

Activité 3

- ▶ 1. Le premier support est le plus approprié car il est explicatif, alors que le deuxième est seulement informatif.
- ▶ 2. Pour cela, il faut connaître les ressemblances et les différences entre un texte informatif et un autre explicatif :
 - Le but premier du texte informatif est de fournir des informations précises sur un sujet. On produit un texte informatif lorsqu'on désire d'abord et avant tout informer le lecteur.
 - Le texte explicatif, lui, est considéré comme le niveau supérieur du texte informatif. Le but du texte explicatif est d'aborder le sujet plus en profondeur, ce que ne ferait pas le texte informatif. Le texte explicatif sert à décrire un phénomène,

un évènement ou une affirmation en se concentrant sur ses causes et ses effets. Il répond à la question *Pourquoi?* et à la question *Comment?*

Partant de là, l'enseignante cherche à faire trouver par les apprenants la partie informative et la partie explicative du texte.

- ▶ 3. Trois objectifs d'apprentissage dans le cadre d'une séquence de production écrite :
 - mobiliser des connaissances d'organisation, de mise en page ;
 - organiser les idées, les pensées ;
 - mettre en mots: concevoir et écrire collectivement avec l'aide de l'enseignante une phrase simple, cohérente puis plusieurs ; produire un texte court et structuré.
- ▶ 4. Deux activités guidées pour entraîner les apprenants à produire un texte informatif/explicatif :
 - un exercice d'appariement ;
 - un texte à trous (ou des phrases à compléter).
- ▶ 5. Exemple de libellé d'un sujet de production écrite qui respecte le thème et le type du texte support : « Choisis un organe de ton corps : ta main, ton œil, ton oreille... Recherche des informations sur cet organe. Dessine-le dans un cadre, puis écris une légende sous ce cadre. Rédige ensuite plusieurs phrases pour donner des renseignements sur lui et pour dire comment il fonctionne ».

Activité 4

- ▶ 1. LIBELLÉ DE LA PRODUCTION ÉCRITE : « Écris trois phrases pour parler d'un animal sur l'image ».

VARIANTE : Lara divise la classe en trois groupes et donne à chaque groupe un libellé différent :

 - Groupe 1 : « Écris trois phrases pour parler du husky ».
 - Groupe 2 : « Écris trois phrases pour parler du manchot ».
 - Groupe 3 : « Écris trois phrases pour parler de l'ours blanc ».
- ▶ 2. Consignes qui ne correspondent pas aux objectifs de la séance :
 - Classe les verbes suivants dans deux colonnes : Présent – Passé composé.
 - Barre les mots qui donnent un ordre.

► 3. Ordre correct des phrases :

Le renard – Le renard est un animal rusé. C’est un cousin des chiens et des loups. Il vit dans les champs, les forêts et les montagnes. Il a des yeux dorés, un pelage doux, une queue très longue. Il mange de tout.

► 4. Ordre des étapes relatives à la phase de production écrite :

9	Révision de la production écrite.
3	Définition précise du sujet.
7	Élaboration de phrases sous guidage.
1	Distribution d’un texte-guide.
4	Création d’idées au moyen d’un remue-méninges.
10	Correction des productions écrites des apprenants.
2	Exploration du texte et entrée en matière.
5	Organisation des idées au moyen d’un schéma.
8	Utilisation des outils de la langue par les apprenants / production écrite des apprenants.
6	Identification des outils de la langue.
11	Partage et diffusion.

► 5. Consignes de l’exercice 3 et étapes de l’apprentissage :

Découverte	1, 2, 3
Analyse	4, 5, 6
Appropriation	7
Entraînement	8, 9
Evaluation	10
Transfert et partage	11

Activité 5

► 1. Quelques moyens pour faire entrer la poésie dans la classe :

- Le coin poésie : un rayon d’ouvrages, une réserve de poèmes sur fiches, un affichage de poèmes, une boîte à lettres pour les poèmes des apprenants ou autres textes spontanés, une pochette « J’ai aimé », etc.
- L’affichage poétique : l’enseignante affiche sans commentaire des passages incitatifs d’un poème, qui suscitent des questions et appellent une lecture-présentation du poème. Si les questions ne viennent pas au bout de quelque temps, on les retire.

- Modalités : affichages de l’adulte ou des apprenants, poèmes d’auteurs, poèmes d’enfants, poèmes des apprenants de la classe, affichage dans les couloirs, les halls de l’école... « Celui qui aime écrit sur les murs »...
 - Poèmes en mobiles (fixés au plafond) ou « arbre de poésie » (branches où l’on va accrocher à volonté, ou retirer, des poèmes).
 - Des boîtes à trésors (thème : voilé/dévoilé) : écrire des poèmes, les cacher comme des trésors, les offrir. Par exemple :
 - des pots de terre cuite, où l’on a glissé un poème ; le jour de fête, chacun offrira à un autre sa « tirelire à poème », qu’on cassera ;
 - des boîtes à poésie, avec serrures secrètes à confectionner en travail manuel ; pour mériter le poème, il faudra découvrir le secret de la fermeture ;
 - des cocottes en papier à déplier pour trouver le poème ;
 - une grande marguerite, dont les pétales portent à l’envers des poèmes, à effeuiller d’une façon ou d’une autre ; etc.
- 2. Quatre raisons de varier les poèmes :
- Éviter d’ennuyer ;
 - Renforcer le rapport personnel à la poésie ;
 - Respecter tous les goûts ;
 - Permettre aux enfants d’être actifs en présentant aux autres un poème que quelqu’un leur aurait lu.
- 3. Quatre activités pédagogiques possibles :
- Réaliser un imagier sur le thème choisi.
 - Partir d’un quatrain (le troisième, par exemple), changer un mot dans le premier vers (*tête*, par exemple, devient *main*), demander aux apprenants d’imaginer une autre suite et s’attendre aux combinaisons les plus insolites.
 - Écrire à la manière de...
 - Faire le jeu du cadavre exquis à partir d’un extrait de la chanson. C’est un jeu d’écriture qui consiste à faire composer une phrase, ou un texte court, par plusieurs apprenants sans qu’aucun d’eux ne puisse tenir compte de la collaboration ou des collaborations précédentes.
- 4. – Exemples d’objectifs pour enrichir la phonologie :
- Prendre conscience des sonorités de la langue.
 - Travailler une sonorité particulière.
 - Classer les mots par sonorité.
 - Travailler la rime.
 - Travailler la syllabe.

- Exemples d’objectifs pour enrichir le vocabulaire :
 - Élargir le champ lexical.
 - Travailler sur les sens des mots.
 - Sens propre/sens figuré.
 - Établir des listes/dictionnaire/imagiers thématiques : animaux, alimentation, moyens de transport, etc.
 - Trouver une thématique commune.
 - Construire des réseaux : évoquer la mer, la chaleur, la peur, etc.
 - Rechercher les synonymes, les contraires.
 - Exprimer des sentiments, des sensations.

► 5. On pourra choisir parmi les propositions suivantes :

- Le jeu de la définition : à propos d’un mot inconnu, imaginer la définition et comparer avec celle du dictionnaire.
- Le jeu du mot-valise : inventer un mot à partir de deux mots ayant une syllabe commune, par exemple : *chaton – tonnerre = un chatonnerre*. Un *chatonnerre* est un chat qui lance des éclairs lorsqu’il est en colère. Le dessiner.
- Le jeu du sens propre/sens figuré : dessiner au sens propre des expressions ayant un sens figuré, par exemple : *prendre ses jambes à son coup, perdre la tête, avoir la tête dans les nuages*.
- Le jeu du tautogramme : inventer une phrase dans laquelle tous les mots commencent par la même lettre, par exemple : *Valérie viendra vendredi vendre vingt vieilles valises*.
- Le jeu des rimes : répétition d’un même son en fin de vers, par exemple : *Dans son manteau gris / Il est parti mardi / Pour visiter Paris*.
- Le jeu de l’allitération : répétition de la même consonne dans une suite de mots, par exemple : *Les croquettes du crocodile sont très craquantes*.
- Le jeu de l’acrostiche : écrire un mot à la verticale et faire de chaque lettre l’initiale d’un mot écrit à l’horizontale, par exemple :

Poème
Oser
Essayer
Savourer
Imaginer
Ecrire

► 6. – Strophe choisie : 3 et/ou 4.

- Libellé proposé : Écrivez un texte court à partir des mots qui ne sont pas barrés dans ces deux strophes :

J’ai un p’tit ~~coin~~ dans ma tête
Un abri ~~une~~ cachette
~~Un~~ endroit plutôt tranquille
~~Un~~ peu ~~comme~~ sur une île

J’y reste quelques minutes
Sans ~~bagarre~~ sans disputes
C’est là que j’me réfugie
C’est ma porte de sorti

JUSTIFICATION : Le caviardage est une activité d'écriture qui permet aux élèves en difficulté de composer des textes en choisissant des mots ou des morceaux de phrases déjà écrits.

Activité 6

- ▶ 1. Toutes les indications contenues dans le support 1 peuvent être l'objet de questions ; par exemple :
 - Comment s'appelle de papa de François ?
 - Quel est le métier du papa de Fadi ? Etc.

Ou alors on peut poser des questions plus générales, qui obligent l'apprenant à collecter plusieurs réponses, par exemple :

 - Quelle est l'identité du papa de François ?
 - Comment est habillé le papa de Fadi ?
- ▶ 2. L'enseignant fait découvrir les mots, puis les fait utiliser. Par exemple :
 - Un jeu pour relier le mot à l'oral, le mot à l'écrit et à un dessin ou une photo : l'apprenant entend *nez*, cherche la graphie sur une étiquette et pose l'étiquette à l'endroit du nez sur une photo.
 - Les champs lexicaux (le visage, les vêtements).
 - Le jeu des mots qui s'opposent : lèvres minces / lèvres épaisses – blond / brun.
 - Le jeu des différences : Chemise à col blanc / Chandail vert foncé.
- ▶ 3. Critères à garder dans la partie Présentation : a et b.
Critères à garder dans la partie Portrait : a, b, c, d et e.
- ▶ 4. Critères à ajouter dans la troisième partie de la même grille (*Les phrases*) :
 - Un vocabulaire précis a été employé.
 - Les répétitions ont été évitées.
 - Les accords ont été respectés entre le sujet et le verbe.
 - L'orthographe d'usage est correcte.
- ▶ 5. Exemples d'activités collectives à la fin de l'activité de production :
 - Les apprenants font collectivement le portrait de l'enseignante de français.
 - À tour de rôle, chacun fait le portrait de son voisin (veiller à l'usage de la 3^e personne).
 - Dessiner et colorer le dessin de son papa en verbalisant.

BIBLIOGRAPHIE

BRIQUET-DUHAZE, S. et QUIBEL, P., *Travailler en ateliers à l'école maternelle*, Nathan, Paris, 2010.

CHABRILLANGE, A., *Réussir son entrée en production d'écrits*, Retz, Paris, 2015.

MESSINAS, S., *7 projets pour écrire des textes*, Retz, Paris, 2013.

VIGNER, G., *Le français, langue seconde*, Hachette, Paris, 2015.

Sitographie

http://cms.unige.ch/asso-etud/adelep/?wpfb_dl=40

http://www.ac-grenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf/EVA-MI-CP_G2_MDL_enseignant.pdf

<http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/elve/eval/evala1/newA1/Livrprof.pdf>

<http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/Fonctions-de-l%C3%A9crit.-SUpports-et-programmation.pdf>

http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienpam/sites/ienpam/IMG/pdf_produire_des_ecrits_au_cycle_2_1_.pdf

http://www2.ac-lyon.fr/etab/.../compte_rendu_production_d_ecrit.pdf

