

PROGRAMME
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE
P3-P4

VOLUME N° 2

Français,
Éducation Culturelle et Artistique.



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
FONDAMENTAL

PROGRAMME DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

VOLUME N° 2

Français, Éducation Culturelle et Artistique.



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
FONDAMENTAL

Auteur : FédEFoC - SeGEC

Éditeur : Averbode

Mise en page : Média Animation asbl

ISBN :

SOMMAIRE

PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME.....	5
FRANÇAIS.....	11
1. Parler.....	20
2. Écouter.....	42
3. Lire.....	70
4. Écrire.....	116
ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE.....	164
1. Expression plastique.....	174
2. Expression musicale.....	190
3. Expression française et corporelle.....	206



PRÉSENTATION

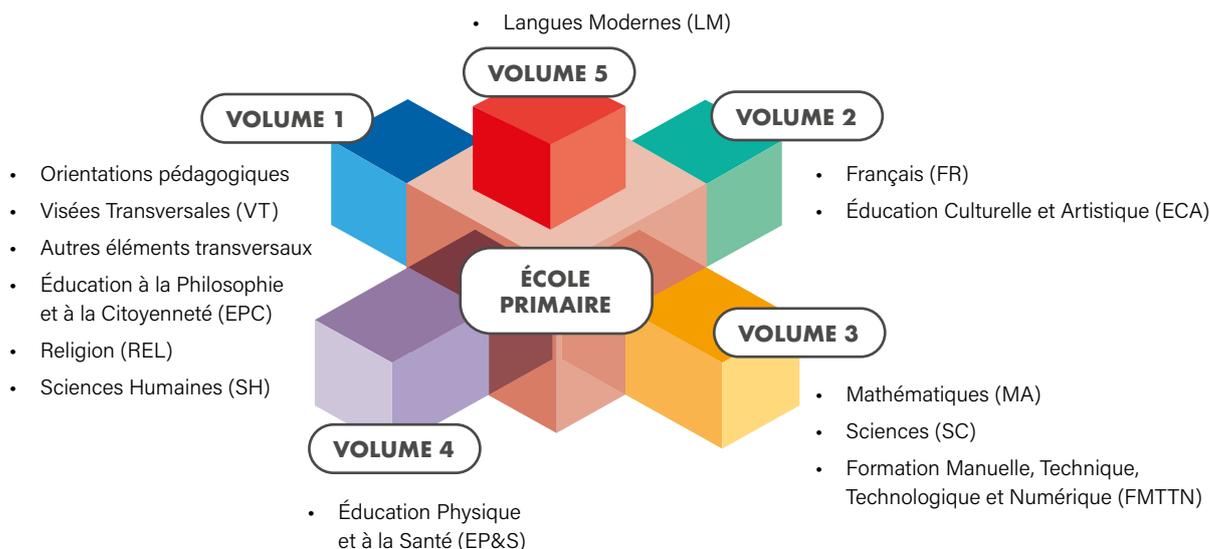
DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Les programmes de la FédEFoC sont d'application dans toutes les écoles de l'enseignement fondamental affiliées au Secrétariat général de l'enseignement catholique.

Dans le respect du Code de l'enseignement (Livre I, art. 131), le programme de l'école primaire **intègre les contenus des référentiels du tronc commun** de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'application du programme permet donc de couvrir l'entièreté du référentiel.

Vue d'ensemble

Le programme de troisième et quatrième primaires est composé de cinq volumes. Chaque volume comporte plusieurs disciplines.

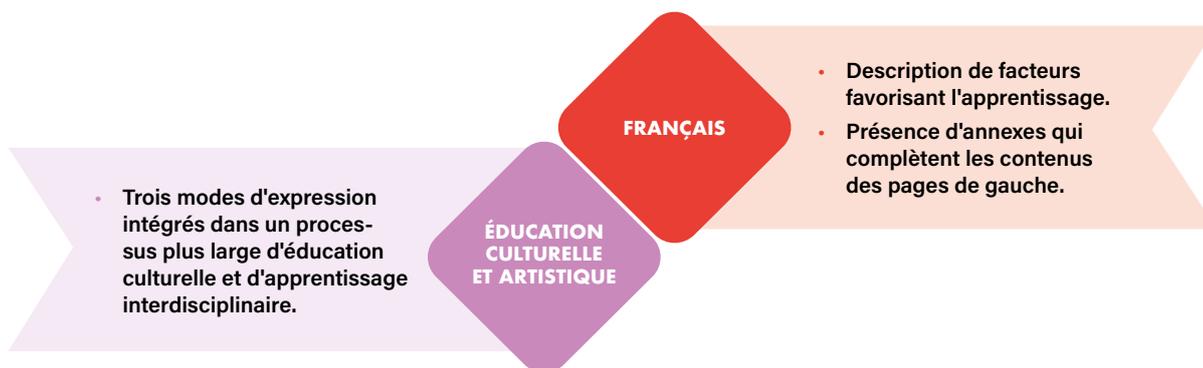


Quatre choix spécifiques

Le programme de l'école primaire

- **est centré sur l'apprentissage et non sur l'évaluation.** La question centrale du programme est donc quels sont les apprentissages importants à travailler, à développer, à construire avec chaque élève et comment le faire ? Les attendus ont un statut particulier : ils définissent le niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage visé en fin d'année pour les élèves de toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Des balises importantes concernant la façon d'interpréter et d'utiliser les attendus sont précisées dans la présentation générale du référentiel.
- **présente chaque apprentissage en continuité** des classes P3-P4, sur une page commune quand cela est possible.
- est présenté en continuité avec les programmes réécrits par la FédEFoC entre 2013 et 2017.

Présentation du volume 2 – Spécificités

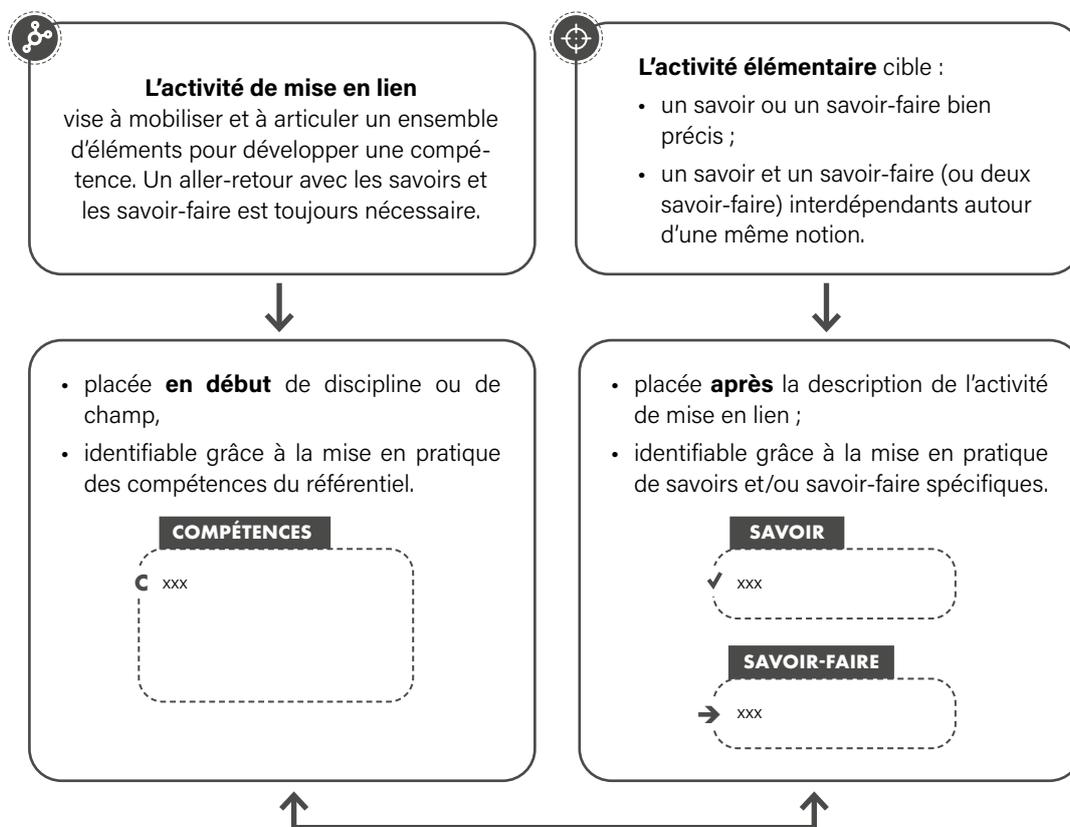


Structure générale

Les apprentissages sont répartis en différents champs. Au début de certaines disciplines ou champs, une page est consacrée aux compétences du référentiel, identifiables au moyen de la lettre C.

En Éducation Culturelle et Artistique, ces compétences sont directement associées à leur(s) savoir(s) et savoir-faire en haut des pages de gauche.

Le programme propose deux types d'activités : l'activité de mise en lien et l'activité élémentaire. Celles-ci ne sont pas hiérarchisées (le programme n'impose pas un ordre).



Un aller-retour entre ces activités de mise en lien et ces activités élémentaires est nécessaire (cf. les orientations pédagogiques détaillées dans le volume 1). L'organisation des séquences d'apprentissage peut donc se concevoir selon des modalités différentes, partant du complexe vers le simple et vice versa.

PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Clés de lecture des pages « activité de mise en lien »

1 → FRANÇAIS → 1. PARLER

2 → FORMULER UNE OPINION À PROPOS D'UN ALBUM DE JEUNESSE À L'AIDE D'UN PLAN DE TEXTE DONNÉ

3 → **COMPÉTENCE**
C2 Produire/Élaborer un message
Prendre la parole pour persuader/convaincre.

4 → **ATTENDU**
P3 Prendre la parole pour produire/élaborer un message qui combine plusieurs des éléments suivants en s'appuyant ou non sur un support* de présentation :

- en tenant compte de l'intention* et du destinataire ;
- en l'organisant selon une structure* textuelle simple donnée ;
- en utilisant les organisateurs* textuels adéquats ;
- en utilisant le lexique (courant ou spécifique à la thématique) et compris scolaire) adéquat ;
- en utilisant les formes verbales qui assurent la cohérence* temporelle.

5 → **Difficultés anticipées liées à la compétence**

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Respecter le modèle d'organisation.	Observer/écouter des textes et des productions modèles et en dégager les caractéristiques.
Organiser les informations.	Utiliser un support facilitant l'organisation des informations à présenter.
Rendre audible sa prise de parole.	Écouter un enregistrement de sa prise de parole.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée

PRENDRE LA PAROLE POUR PERSUADER/CONVAINCRE

- VT 4 Développer la créativité et l'esprit d'investigation
- VT 3 Développer une pensée critique et complexe
- VT 2 Apprendre à apprendre
- VT 1 Se connaître et s'ouvrir aux autres
- FMTN 6.11 Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenus
- EPC 4.3 Coopérer pour s'inscrire dans la vie sociale et politique
- EPC 4.1 S'engager au processus démocratique
- FR 4.3.3 Élaborer des contenus
- FR 1.3.3 Construire sa prise de parole préparée
- FR 1.4.3 Organiser un message selon une structure textuelle dominante
- FR 1.7.1 Respecter les règles de prise de parole
- FR 1.3.2 Utiliser les moyens non verbaux
- FR 1.8.1 Apprécier, agir, réagir
- FR 1.8.2 Vérifier et ajuster sa production
- FR 2.8.2 Vérifier et ajuster son écoute

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN

Mise en situation

- Annoncer aux élèves que l'intention de l'activité est d'apprendre à construire un message à structurer argumentativement et d'enregistrer sa meilleure version.
- Découvrir l'album proposé par l'enseignant en autonomie et se forger une opinion.
- Rappeler les trucs et astuces pour préparer une prise de parole.

Déroulement

Étape 1 : planifier sa prise de parole à l'aide du modèle d'organisation OREO

- Écouter l'explication par l'enseignant du modèle d'organisation « OREO » pour exprimer oralement une opinion [1.1.1].
- Identifier et étouffer le message à transmettre à l'aide du modèle OREO.
- Énoncer ses idées à son partenaire de parole.

Étape 2 : construire sa prise de parole préparée

- Organiser son message [1.4.1].
- « Mettre en voix » son opinion : répéter seul, à voix haute [1.1.1].
- Parallèlement, compléter son support* OREO à l'aide de mots clés [4.3.1].
- Répéter sa prise de parole avec un partenaire de parole [1.8.1] [EPC 4.1].
- Adapter son support durant la préparation [1.8.2].
- Enregistrer sa mise en voix à l'aide d'un outil numérique (« premier jet » oral) [FMTN 6.11]

Étape 3 : pratiquer l'évaluation par les pairs de son « premier jet » oral [EPC 4.2]

- Écouter l'enregistrement de sa mise en voix et s'autoévaluer [2.8.1].
- Écouter les commentaires « sandwich » des pairs [1.8.1].
- Répéter les paramètres de la voix à améliorer [1.7.2].

Étape 4 : adapter sa prise de parole et enregistrer son « chef-d'œuvre »

- Ajouter des éléments et/ou des précisions suite à l'évaluation par les pairs [1.7.1].
- Enregistrer son « chef-d'œuvre ».
- Autoévaluer sa prise de parole [1.8.2].

Prolongements possibles

- Retranscrire sa prise de parole par écrit afin de la placer dans l'album jeunesse concerné
- Échanger les albums et organiser des groupes de discussion autour de ceux-ci

Autres idées d'activités de mise en lien

- Argumenter à propos d'autres supports : un film, une chanson, une œuvre d'art...

- ① Discipline et champ.
- ② Titre de l'activité.
- ③ Compétence issue du référentiel visée dans l'activité de mise en lien.
- ④ Difficultés anticipées liées à la compétence et propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin.
- ⑤ Éléments mobilisés lors de l'activité proposée
- ⑥ Description de la mise en situation.
- ⑦ Déroulement de l'activité de mise en lien.
- ⑧ Prolongements possibles et autres idées d'activités de mise en lien.

Les symboles/pictogrammes utilisés

C : Compétence

✓ : Savoir

→ : Savoir-faire

* : Renvoi au glossaire

 : Activité élémentaire

 : Activité de mise en lien

[] : Renvoi vers les rubriques spécifiques (couleur de la discipline) et aux Visées Transversales

 : Lien vers un apprentissage en EPC

En grisé : contenu non abordé en P3-P4

En gras (dans les attendus) : met en évidence les différences minimales qui existent entre P3 et P4

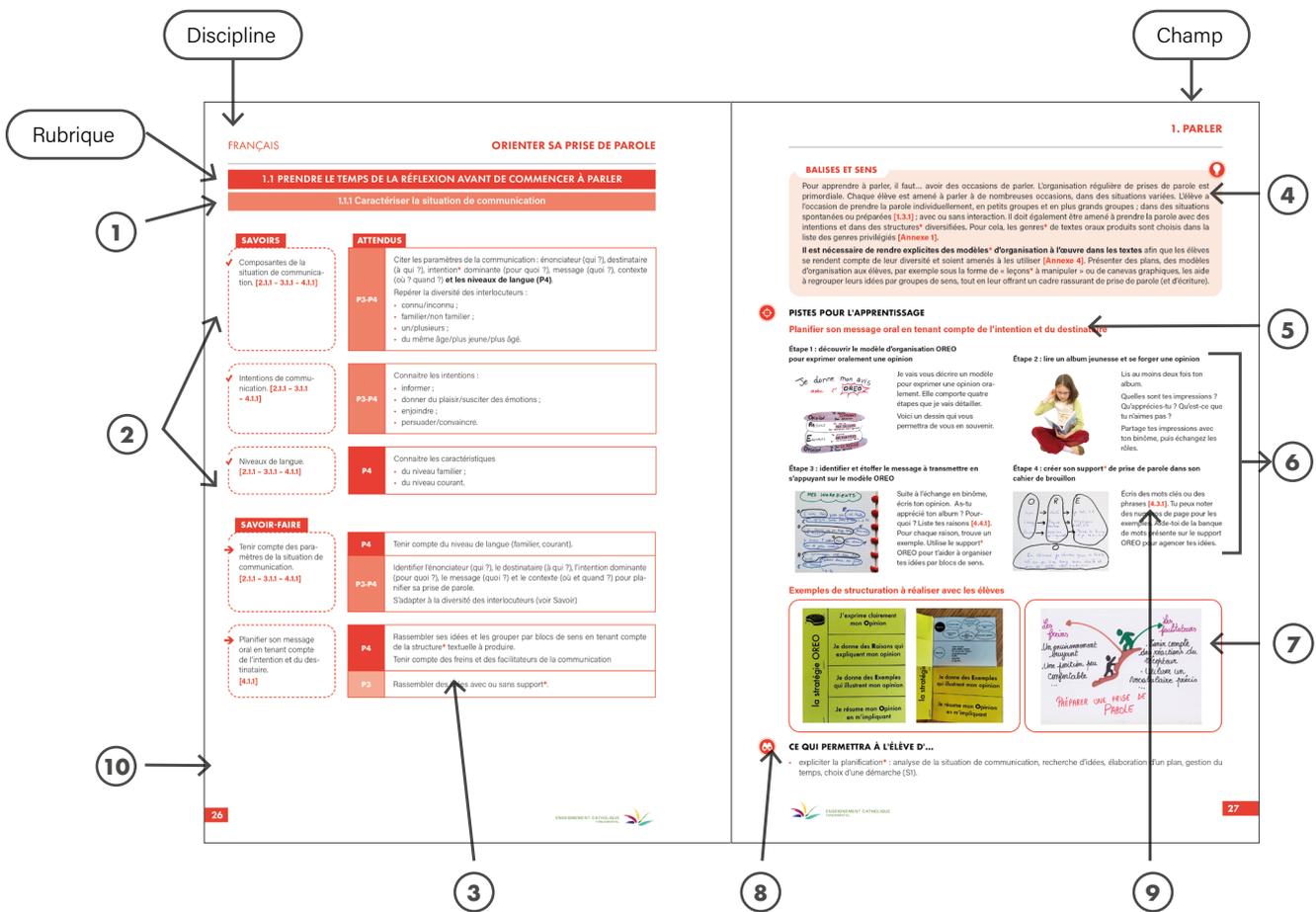
Abréviations

VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	VOLUME 4	VOLUME 5
VT : Visées Transversales	FR : Français	MA : Mathématiques	EP&S : Éducation Physique & à la Santé	LM : Langues Modernes
FLSco : Français Langue de Scolarisation	ECA : Éducation Culturelle et Artistique	SC : Sciences	HME : Habiletés motrices et expression	CA : Compréhension à l'audition
FE : Fonctions Exécutives		FMTTN : Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique	HSC : Habiletés sociomotrices et citoyenneté	EOSI : Expression orale sans interaction
EaM : Éducation aux Médias		CC : Contenu Commun (FMTTN)	GSS : Gestion de sa santé et de la sécurité	EOEI : Expression orale en interaction
ErE : Éducation relative à l'Environnement				CL : Compréhension à la lecture
EVRAS : Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle				
PECA : Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique				
EPC : Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté				
REL : Religion				
SH : Sciences Humaines				

Normes de rédaction

Les programmes emploient les techniques de rédaction de l'écriture inclusive recommandées par le Conseil de la langue française et de la politique linguistique, ainsi que l'orthographe dite « nouvelle ».

Clés de lecture des pages « savoirs et savoir-faire » et des pages « méthodologie » (pages de gauche et pages de droite)



- ① Rubriques spécifiques (anciennement appelées Compétences spécifiques) formulées par le réseau. Elles permettent d'organiser les savoirs et les savoir-faire et peuvent servir de référence lors de la préparation du journal de classe de l'enseignant.
- ② Savoirs et savoir-faire mobilisés formulés pour l'enseignant.
- ③ Attendus qui indiquent de façon observable le niveau de maîtrise selon les années.
- ④ Conseils/recommandations méthodologiques pour préciser le sens de l'apprentissage/pour le développer.
- ⑤ Savoir et/ou savoir-faire développé (lien avec page de gauche).
- ⑥ Pistes ou étapes d'apprentissage pour :
 - développer le(s) savoir(s) et/ou savoir-faire identifié(s) de P3 et/ou de P4, il importe de consulter les contenus de la page de gauche pour identifier l'année/ les années ciblée(s) par chacune des pistes d'apprentissage.
 - inspirer le lecteur afin d'élaborer ses propres activités d'apprentissage.
- ⑦ Exemple(s) de structuration pouvant être construite avec les élèves suite à l'apprentissage vécu en classe.
- ⑧ Mise en perspective pour inscrire l'apprentissage dans la suite de la scolarité.
- ⑨ Croisements possibles entre les disciplines et avec les Visées Transversales.
- ⑩ Liens possibles avec l'EPC.





FRANÇAIS



INTRODUCTION	13
1. PARLER	20
2. ÉCOUTER	42
3. LIRE	70
4. ÉCRIRE	116
ANNEXES	144
GLOSSAIRE	154
BIBLIOGRAPHIE	159

INTRODUCTION

1. Enjeux et objectifs généraux du français

L'enseignement du français poursuit l'ensemble des finalités suivantes :

- **apprendre aux élèves à communiquer.** Pour de jeunes élèves, il s'agit d'appréhender la langue française et de la pratiquer à l'oral d'abord, à l'écrit ensuite, en tant que récepteurs et producteurs de messages, en interaction avec d'autres locuteurs ;
- **fournir, au fil du tronc commun, des clés de compréhension du monde :** les activités de réception (dans ses différents modes et supports) et de production constituent des fenêtres ouvertes tant sur le monde réel que sur celui des arts et de la culture ;
- **doter les élèves d'un bagage culturel commun en les mettant en contact avec les œuvres du patrimoine littéraire et des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse.** On ne saurait trop souligner l'importance d'expérimenter, et ce dès le plus jeune âge, la dimension culturelle des langues qui permettent aux sociétés humaines d'exprimer des modes de pensée et des façons de voir le monde. Cela vaut également pour la langue maternelle des élèves non francophones, qu'il s'agit également de reconnaître et valoriser comme vecteur de culture et moyen d'expression ;
- **amener les élèves à se représenter les langues comme objets d'apprentissage en elles-mêmes et pour elles-mêmes,** ce qui suppose le développement des compétences métalinguistiques et réflexives ;
- **assurer le développement d'attitudes propices à l'engagement citoyen.** Ces attitudes, nourries de valeurs démocratiques, permettent à tous, au niveau qui est le leur, de saisir avec finesse les messages qui leur sont adressés, de développer leur esprit critique et d'agir pour se réaliser dans leurs projets, en tant que citoyens actifs, critiques, créatifs et solidaires, dans le respect de la diversité.

(FWB, FRALA, 2022, p. 18)

2. Structure du programme de français

La discipline « Français » comporte **quatre champs** (appelés « visées » dans le référentiel de « Français, Langues anciennes » du tronc commun de la FWB), présentés dans cet ordre et sans hiérarchie au sein du programme : Parler, Écouter, Lire et Écrire. Ils sont complémentaires et en étroite relation.

Les quatre champs de la discipline « Français » sont divisés, à l'école primaire, en **sept ou huit rubriques**. Chacune des rubriques est divisée en un **nombre variable de rubriques spécifiques** [Tableau synoptique, pp. 18-19]. Par ailleurs, les rubriques spécifiques sont réparties en **trois étapes** :

- **étape 1 :** orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit ;
- **étape 2 :** construire du sens – élaborer du contenu/mettre en texte ;
- **étape 3 :** apprécier, agir/réagir, réviser.

L'étape 1 consiste dans le fait de prendre le temps de la réflexion avant de commencer à parler, écouter, lire, écrire. Il s'agit essentiellement de caractériser la situation de communication (dont l'intention de l'émetteur), de se donner un but et de planifier.

L'étape 2 consiste dans la construction du sens (statut de récepteur) ou dans l'élaboration d'un message significatif (statut d'émetteur). Elle est constituée d'un ensemble de savoirs et savoir-faire mobilisables pour construire ou élaborer du sens.

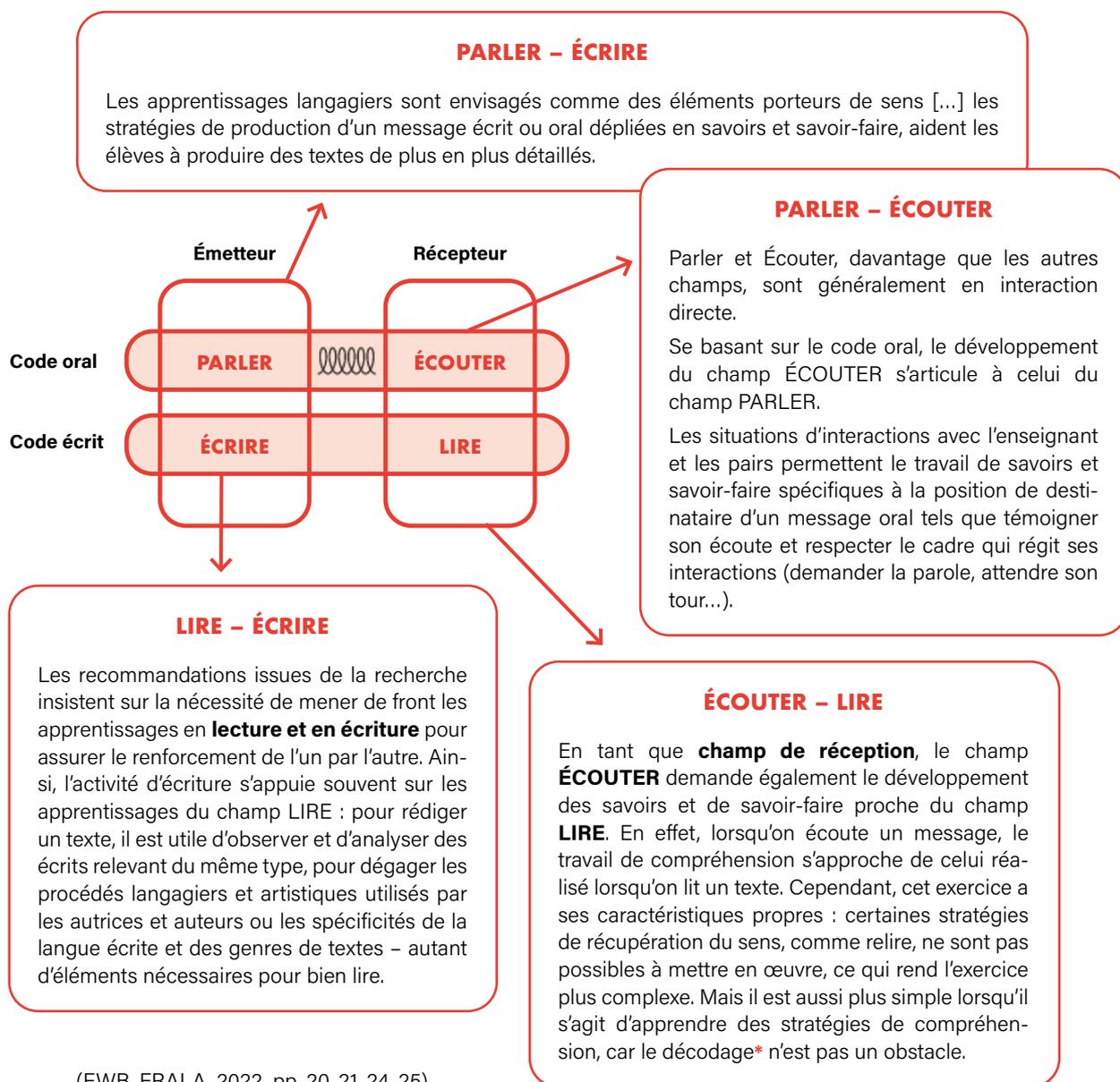
L'étape 3 consiste dans le fait de clôturer la tâche en y portant un regard réflexif. Cette étape permet à l'élève de prendre conscience de ses acquis, de ses points forts et de ses points faibles ; elle s'inscrit dans la visée transversale « Apprendre à apprendre » [VT 2]. Cette étape permet à l'élève de questionner ses interlocuteurs, d'élargir sa connaissance du monde, de se construire une identité* de lecteur ou encore de réfléchir à sa pratique de lecteur et de scripteur.

Les trois étapes exigent une articulation permanente. Il ne s'agit pas de trois étapes successives, d'un ordre qu'il faudrait respecter à tout prix. En cours de tâche, il est possible – parfois nécessaire – de revenir à une étape « antérieure », d'opérer des allers-retours entre étape. Par exemple, en évaluant son écoute en cours de tâche (étape 3), il est possible de redéfinir son but d'écoute (étape 1) ; en révisant sa production écrite (étape 3), il est possible de retravailler la cohérence* ou de modifier des structures de phrase (étape 2) ; etc.

3. Un schéma de la communication dans lequel s'articulent les différents champs

Les quatre champs de la discipline « Français » peuvent être répartis selon deux grandes catégories : le code (code oral ou code écrit) et le statut de l'individu dans la situation de communication (émetteur ou récepteur).

Plusieurs façons d'articuler les champs entre eux sont possibles.



Le programme illustre certaines de ces articulations : au sein des différentes introductions et des activités de mise en lien ; par des liens [] en page de gauche et dans certaines balises et sens ([suite en...]) ; par des renvois entre [] à certaines pistes, structurations... ; dans la formulation de certaines interactions de piste et dans le **[Tableau synoptique, pp. 18-19]**.

4. Particularités du Français

Le Français est à la fois une discipline avec des contenus d'apprentissage et un moyen d'apprentissage (langue* de scolarisation). En effet, la maîtrise du français bénéficie à toutes les disciplines et toutes les disciplines permettent de travailler la maîtrise du français. « Un rapprochement entre contenus peut ouvrir la voie à la conception d'activités pédagogiques globales (des projets, par exemple) et contribuer ainsi au sens des apprentissages. » (FWB, FRALA, 2022, p. 207)

Par ailleurs, à l'école, l'élève est confronté à un usage langagier particulier : la « langue de scolarisation » **[FLSco] (Volume 1)**. Une acculturation réussie à la langue de scolarisation conditionne en partie la réussite de la scolarité. L'immersion dans cet usage langagier propre à l'école ne suffit pas pour l'apprendre et l'utiliser soi-même par la suite. Chaque enseignant doit être particulièrement attentif à cet aspect de son enseignement, quelle que soit la discipline.

5. Les relations entre les langues

De nombreux attendus de la discipline Français sont communs aux différentes langues de l'école, que ce soit les langues maternelles des élèves ou les langues modernes enseignées : le décodage*, l'élaboration d'inférences, la perception du sens global... Les élèves doivent être amenés à réaliser des liens de manière explicite entre ces apprentissages identiques d'une langue à l'autre. L'enseignement des langues ne peut se réaliser de manière cloisonnée. Une collaboration avec le professeur de langues est donc utile.

Par ailleurs, pour que ces apprentissages soient transférés d'une langue à l'autre, il est nécessaire d'en avoir atteint une maîtrise minimale dans la langue maternelle. Une approche interlinguistique est à préconiser : chaque langue a son rôle à jouer dans la construction des compétences langagières générales – tant en réception qu'en production – des élèves.

6. Éléments généraux de continuité

L'apprentissage de la langue française comporte certains apprentissages clés qui seront déterminants pour la suite dans l'ensemble des disciplines scolaires et de la vie sociale. En voici trois qui doivent faire l'objet d'une attention particulière et constante dès l'entame de la scolarité de chaque élève :

- le développement du vocabulaire car il permet à l'élève de comprendre et de s'exprimer de manière autonome et fine ;
- la maîtrise des habiletés* et des stratégies* de compréhension car elles permettent à l'élève d'être autonome dans la lecture et l'écoute. Elles s'entraînent et s'enseignent à partir d'illustrations et de textes entendus et lus de plus en plus longs et complexes ;
- l'apprentissage du code dans ses différentes dimensions : de la maternelle à la P2, le développement de la conscience* phonologique en Parler et en Écouter, ainsi que le décodage et l'encodage dans un constant aller-retour entre Lire et Écrire. Cet apprentissage mène à la fluidité en lecture (fluence*) qui ne cesse de se développer tout au long de la scolarité. Il s'agit d'un enjeu primordial pour la réussite de la scolarité.

Ce tableau a pour objectif de mettre l'accent sur des changements/des évolutions important(e)s d'une année à l'autre. Il n'a pas vocation à être exhaustif¹.

	D'OU VIENT-ON ?	QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?
	EN 2 ^e PRIMAIRE	EN 3 ^e PRIMAIRE	EN 4 ^e PRIMAIRE	EN 5 ^e PRIMAIRE
Parler	L'élève apprend à former l'indicatif présent des verbes les plus fréquents.	L'élève apprend à former de plus en plus de formes verbales, à des temps variés.	L'élève prend la parole en l'organisant selon un modèle d'organisation qu'il choisit. Il tient compte des niveaux de langue.	L'élève adopte un comportement non verbal approprié à la situation de communication. Il ajuste ses propos en fonction du destinataire. Il annonce le plan de son intervention.
Écouter	Si nécessaire, certains élèves continuent de travailler spécifiquement la conscience syllabique et phonémique. Les habiletés de compréhension sont entraînées.	L'élève apprend à détecter les pertes de compréhension et à y remédier. Il commence à distinguer le vraisemblable et l'in vraisemblable.	L'élève entraîne les habiletés de compréhension sur des textes de plus en plus longs, hybrides, résistants.	L'élève joue un rôle actif dans la communication : il ajoute de nouvelles idées pour faire avancer le propos.
Lire	L'élève automatise le décodage et développe sa fluence. Il observe des marques grammaticales et commence à y mettre du sens. Si nécessaire, certains élèves continuent de travailler spécifiquement les correspondances graphème - phonème.	L'élève entraîne et améliore sa fluence sur des textes variés. Il commence à nommer certaines notions grammaticales. Il observe certaines règles particulières d'accord.	L'élève améliore sa fluence. Il se donne des défis et passe à un mode de lecture stratégique. Il connaît des procédés d'autrices et d'auteurs. Si nécessaire, certains élèves travaillent spécifiquement la lecture de mots plurisyllabiques.	L'élève améliore sa fluence et approche de 120 mots lus correctement par minute. Il relie des œuvres entre elles, il les met en réseaux. Il définit des pistes de révision par lui-même.
Écrire	L'élève orthographe correctement les mots fréquents et chemine peu à peu d'une orthographe phonologique à une orthographe conventionnelle. Il rédige des textes courts comprenant 50 % de formes correctes.	L'élève débute l'apprentissage de la conjugaison écrite, ainsi que des règles générales d'accord. Il produit des textes variés, de plusieurs paragraphes.	L'élève applique les règles particulières d'accord. Il groupe ses idées par blocs de sens et soigne la présentation de son écrit. Il rédige des textes comprenant 60 % de formes correctes.	L'élève utilise toutes les marques de ponctuation. Il respecte les règles générales d'accord du participe passé. Il maîtrise les exceptions du pluriel des noms et des adjectifs. Il utilise les outils numériques pour rédiger.

7. Des composantes communes et des composantes spécifiques

La parole, l'écoute, la lecture et l'écriture sont constituées de nombreuses composantes, tantôt communes à tous les champs, tantôt spécifiques à un ou plusieurs champs, dont les tableaux suivants rendent compte pour l'ensemble de l'enseignement fondamental.

Chaque composante – commune ou spécifique – se développe graduellement à travers les années par un entraînement continu, l'enseignement de stratégies* et le développement de connaissances et d'habiletés*.

COMPOSANTES COMMUNES	PARLER	ÉCOUTER	LIRE	ÉCRIRE
Connaissances sur le monde	●	●	●	●
Vocabulaire	●	●	●	●
Structures langagières	●	●	●	●
Capacités de raisonnement		●	●	
Connaissance du fonctionnement de l'écrit/de l'oral	●	●	●	●

- **Les connaissances sur le monde** regroupent l'ensemble des faits, concepts, expériences, situations sociales... connus et/ou vécus par l'élève. Il s'agit de sa « culture » au sens large.
- **Le vocabulaire** d'un élève est constitué des mots utilisés spontanément (vocabulaire actif) et reconnus (vocabulaire passif) par cet élève.
- **Les structures langagières** regroupent la variété des structures de phrases utilisées, reconnues et comprises par l'élève, la connaissance des marques de genres, de nombres et de la conjugaison.
- **Les capacités de raisonnement** regroupent les opérations cognitives utiles à la compréhension : capacité à inférer, à émettre des hypothèses, à distinguer le réel de l'imaginaire...
- **La connaissance du fonctionnement de l'écrit et de l'oral** regroupe les connaissances de l'élève concernant les genres* de textes (oraux et écrits), les différentes structures* dominantes, les intentions*...

COMPOSANTES SPÉCIFIQUES	PARLER	ÉCOUTER	LIRE	ÉCRIRE
Conscience phonologique ¹			●	
Décodage			●	
Reconnaissance immédiate de mots familiers			●	
Encodage				●
Production de mots écrits				●
Production de phrases et de textes				●
Soin et lisibilité				●
Tracé des lettres				●
Paramètres du corps et de la voix	●	●		
Moyens liés au support	●	●		

1. La conscience* phonologique est considérée comme une composante spécifique de la lecture et non de l'écoute, car elle est à développer avec l'objectif que les élèves comprennent le principe* alphabétique, indispensable à une lecture fluide. Elle ne permet pas de mieux écouter au sens de « comprendre » [Vol.2, P1-P2, p. 43].

Vue d'ensemble de la discipline telle qu'organisée au sein du programme :

	1. PARLER	2. ÉCOUTER
ÉTAPE 1 Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit	1.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à parler	2.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écouter
	1.1.1 Caractériser la situation de communication	2.1.1 Caractériser la situation de communication 2.1.2 Se déterminer un but d'écoute
ÉTAPE 2 Construire du sens - élaborer du contenu/ mettre en texte	1.2 Apprendre le code	2.2 Apprendre le code
	1.2.1 Développer la conscience phonologique	2.2.1 Développer la conscience phonologique
	1.3 Construire un message significatif	2.3 Construire du sens à l'aide de stratégies
	1.3.1 Élaborer des contenus	2.3.1 Contrôler sa compréhension 2.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte 2.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier 2.3.4 Dégager des informations explicites 2.3.5 Élaborer des inférences 2.3.6 Percevoir le sens global 2.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable 2.3.8 Relier le texte et les illustrations 2.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension - interprétation)
	1.4 Assurer la cohérence du message	2.4 Dégager la cohérence du message
	1.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence	2.4.1 Dégager les facteurs de cohérence
	1.5 Utiliser les unités lexicales	2.5 Traiter les unités lexicales
	1.5.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication 1.5.2 Établir des relations entre les mots	2.5.1 Traiter le vocabulaire 2.5.2 Établir des relations entre les mots
	1.6 Utiliser les unités grammaticales	2.6 Traiter les unités grammaticales
	1.6.1 Accorder à l'oral 1.6.2 Conjuguer à l'oral	2.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales
ÉTAPE 3 Apprécier, agir/réagir, réviser	1.7 Assurer la présentation du message	2.7 Assurer la présentation du message
	1.7.1 Respecter les règles de prise de parole 1.7.2 Utiliser les moyens non verbaux	2.7.1 Appliquer les règles d'écoute 2.7.2 Traiter les moyens non verbaux
	1.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif	2.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif
	1.8.1 Apprécier, agir, réagir 1.8.2 Vérifier et ajuster sa production	2.8.1 Apprécier, agir, réagir 2.8.2 Vérifier et ajuster son écoute



3. LIRE	4. ÉCRIRE
<p>3.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à lire</p> <p>3.1.1 Caractériser la situation de communication 3.1.2 Se déterminer un but de lecture</p>	<p>4.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écrire</p> <p>4.1.1 Caractériser la situation de communication</p>
<p>3.2 Apprendre et utiliser le code</p> <p>3.2.1 Décoder les mots et la ponctuation 3.2.2 Lire avec fluidité</p>	<p>4.2 Apprendre et utiliser le code</p> <p>4.2.1 Encoder les mots 4.2.2 Ponctuer</p>
<p>3.3 Construire du sens à l'aide de stratégies</p> <p>3.3.1 Contrôler sa compréhension 3.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte 3.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier 3.3.4 Dégager des informations explicites 3.3.5 Élaborer des inférences 3.3.6 Percevoir le sens global 3.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable 3.3.8 Relier le texte et les illustrations 3.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension – interprétation)</p>	<p>4.3 Construire un message significatif</p> <p>4.3.1 Élaborer des contenus</p>
<p>3.4 Dégager la cohérence du message</p> <p>3.4.1 Dégager les facteurs de cohérence</p>	<p>4.4 Assurer la cohérence du message</p> <p>4.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence</p>
<p>3.5 Traiter les unités lexicales</p> <p>3.5.1 Traiter le vocabulaire 3.5.2 Établir des relations entre les mots</p>	<p>4.5 Utiliser les unités lexicales</p> <p>4.5.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication 4.5.2 Respecter l'orthographe lexicale</p>
<p>3.6 Traiter les unités grammaticales</p> <p>3.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales et dégager des régularités 3.6.2 Analyser la phrase simple : les constituants et les fonctions 3.6.3 Analyser le mot : les classes</p>	<p>4.6 Utiliser les unités grammaticales</p> <p>4.6.1 Accorder à l'écrit 4.6.2 Conjuguer à l'écrit 4.6.3 Utiliser la phrase</p>
	<p>4.7 Assurer la présentation du message</p> <p>4.7.1 Assurer la présentation au niveau graphique</p>
<p>3.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif</p> <p>3.8.1 Apprécier, agir, réagir 3.8.2 Vérifier et ajuster sa production</p>	<p>4.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif</p> <p>4.8.1 Apprécier, agir/réagir 4.8.2 Vérifier et ajuster sa production</p>

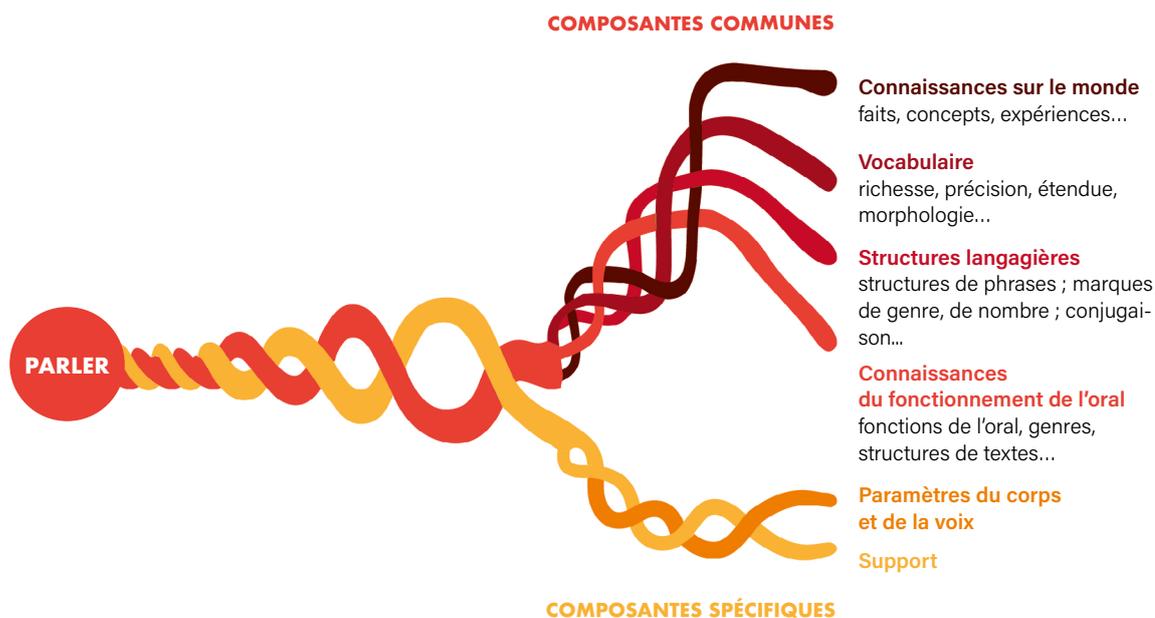
1. PARLER

INTRODUCTION	21
TABLEAU DE COMPÉTENCES	23
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	24
ÉTAPE 1 : ORIENTER SA PRISE DE PAROLE	26
1.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à parler	26
1.1.1 Caractériser la situation de communication.....	26
ÉTAPE 2 : ÉLABORER DU CONTENU	28
1.3 Construire un message significatif	28
1.3.1 Élaborer des contenus.....	28
1.4 Assurer la cohérence du message	30
1.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence.....	30
1.5 Utiliser les unités lexicales	32
1.5.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.....	32
1.5.2 Établir des relations entre les mots.....	32
1.6 Utiliser les unités grammaticales	34
1.6.1 Accorder à l'oral.....	34
1.6.2 Conjuguer à l'oral.....	34
1.7 Assurer la présentation du message	36
1.7.1 Respecter les règles de prise de parole.....	36
1.7.2 Utiliser les moyens non verbaux.....	38
ÉTAPE 3 : APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER	40
1.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif	40
1.8.1 Apprécier, agir, réagir.....	40
1.8.2 Vérifier et ajuster sa production.....	40

INTRODUCTION

« PARLER »

Parler, c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message, en utilisant les paramètres* du corps et les paramètres de la voix. Parler, c'est aussi utiliser les moyens liés au support*.



1. Les composantes spécifiques au champ « Parler »

Les paramètres de la voix regroupent les moyens* non verbaux propres à la voix :

- le débit : vitesse d'élocution, vitesse à laquelle une personne parle. Le débit peut être lent, moyen ou rapide ;
- l'intonation : manière de s'exprimer. L'intonation peut être montante ou descendante ; interrogative, exclamative... ;
- le volume* : niveau sonore de la voix. Le volume peut être faible, élevé... ;
- les pauses.

Les paramètres du corps regroupent les moyens non verbaux propres au corps : le regard, la gestuelle, la posture, les expressions faciales et les déplacements. Les paramètres du corps apparaissent également dans le champ « Expression française et corporelle » du programme « Éducation Culturelle et Artistique » avec une dimension artistique (amplification des gestes, exagération des expressions faciales...).

2. La parole, au service des apprentissages

La parole est à la fois un champ avec des contenus d'apprentissage (champ « Parler ») et un moyen par lequel passent les apprentissages (notamment l'oral réflexif). Les interactions engendrées par certaines prises de parole (débatte, dialoguer, expliquer ce que l'on a appris...) permettent de faire évoluer sa propre pensée et celle des autres. La parole est un vecteur d'apprentissage tant en lecture qu'en écriture. En orthographe, l'oral est au cœur d'activités comme la phrase dictée du jour, la phrase donnée du jour, la dictée sans erreur... [4.6.1] ; en lecture, l'oral est indissociable d'activités de développement de la lecture* littéraire comme la lecture coopérative, la lecture à dévoilement progressif, le visibiléo* et le cercle de lecture [2.3.9].

3. Facteurs favorisant l'apprentissage en PARLER

Organiser régulièrement des prises de parole

« Le développement du langage oral constitue un des enjeux du tronc commun, cet apprentissage doit dès lors occuper la place qui lui revient dans les pratiques de classe. » (FWB, FRALA, 2022, p. 20) **[Balises et sens 1.1.1]**

Créer un climat propice à la prise de parole

En classe, les prises de parole – qu'elles soient spontanées ou préparées – se réalisent en présence d'interlocuteurs (pairs et/ou enseignant). Cela peut être vécu de manière angoissante par certains élèves. Afin de favoriser un climat de confiance, il est utile de rappeler le cadre de bienveillance des échanges et les règles* d'écoute **[2.7.1]**. En tout temps, l'élève doit être prévenu qu'il sera amené à prendre la parole à tel ou tel moment. Il est possible également de prévenir les personnes extérieures par un pictogramme ou un panneau placé devant la porte de la classe afin qu'elles n'entrent pas de manière inopinée au milieu d'une prise de parole.

Organiser des groupes de discussion

Pour apprendre à parler, il faut...avoir des occasions de parler. La mise en place fréquente et régulière de groupes de discussion (Dumais et al., 2018) permet d'éviter que la prise de parole soit travaillée uniquement en grand groupe, dans lequel la répartition du temps de parole est déséquilibrée et dans lequel les petits et les moyens parleurs se mettent souvent en retrait. Un groupe* de discussion est un regroupement homogène de quelques élèves en fonction de leur profil de « parleur » : petit, moyen ou grand parleur. La composition des groupes de discussion évolue durant l'année. Selon sa constitution, chaque groupe fera face à des défis différents : les petits parleurs s'exerceront à oser prendre la parole, les grands parleurs devront apprendre à écouter leurs pairs et à attendre leur tour... De nombreuses occasions permettent l'activation des groupes de discussion (exemples en **[1.3.1]** et **[1.7.1]**)

Varié les modalités de prise de parole

Dans la vie de tous les jours, les prises de parole sont très diversifiées et peuvent poursuivre des intentions différentes (donner du plaisir, enjoindre, informer ou convaincre) et prendre des formes diversifiées. L'oral de communication cohabite en classe avec l'oral expressif (théâtral, poétique...) et l'oral réflexif, qui permet de prendre de la distance par rapport aux apprentissages, quelle que soit la discipline.

Afin de familiariser chaque élève à cette diversité, il est indispensable de varier les prises de parole proposées (FWB, FRALA, 2022). Trois modalités de productions orales sont travaillées : la prise de parole préparée, avec ou sans interaction ; la prise de parole spontanée, avec ou sans interaction ; la lecture orale ou la déclamation à voix haute d'un texte préparé.

Dédier du temps de classe à la planification et à la « mise en voix » des productions orales

Lors de la préparation d'une production orale, l'étape de planification* est essentielle. Comme à l'écrit **[4.1.1]**, c'est une étape qui mérite un temps conséquent et qui peut se réaliser à l'aide d'un « partenaire de parole » **[1.3.1]**. Durant la planification, l'élève élabore des idées, les soumet à autrui, choisit un modèle* d'organisation **[AML - C2]**. Ensuite, il a l'occasion de s'entraîner à voix haute, de répéter, de « mettre en voix » sa prise de parole. Des temps de classe spécifiquement dédiés à la planification et à la « mise en voix » sont primordiaux.

S'écouter pour mieux parler

La parole s'envole... les enregistrements restent ! Par définition, la parole est éphémère. À l'école, il est rare que l'élève ait la possibilité de s'entendre parler, d'écouter comment il parle. S'enregistrer permet à l'élève d'entendre ce que le destinataire entend. Par ailleurs, s'enregistrer permet à l'élève de recommencer sa production orale autant de fois qu'il le souhaite jusqu'à arriver à un résultat qui lui convient. Pour l'enseignant, il s'agit également d'un bon moyen pour isoler la voix de l'élève afin d'évaluer les paramètres* de la voix à travailler, les structures de phrases à entraîner... De plus, les élèves « prennent plaisir à entendre leur voix et les enregistrements suscitent beaucoup d'intérêt » (Plessis-Bélaïr & Dumais, 2016, p. 28). De nombreux dispositifs permettent de s'enregistrer (applications de téléphone, pinces ou tuiles parlantes...)



COMPÉTENCES

**C1 Restituer un contenu/
message donné**

Prendre la parole pour :

- informer ;
- donner du plaisir/susciter des émotions ;
- persuader/convaincre, **donner un avis argumenté (P4)** ;
- enjoindre.
- Commun aux 4 intentions

**C2 Produire /élaborer
un message**

Prendre la parole pour :

- informer ;
- donner du plaisir/susciter des émotions ;
- persuader/convaincre, **donner un avis argumenté (P4)** ;
- enjoindre.



C3 Interagir avec autrui

Prendre la parole en interagissant avec autrui.

ATTENDUS

Prendre la parole pour restituer un contenu/message donné avec expression :

P3-P4

- en utilisant les étapes d'une prise de parole préparée : se présenter, introduire le sujet, le présenter, conclure.
- en tenant compte de l'intention et du destinataire.

P3-P4

- en utilisant des règles de courtoisie.
- en tenant compte de l'intention et du destinataire (**diversité des interlocuteurs (P4)**).

P3-P4

- en tenant compte de l'intention et du destinataire ;
- en adaptant le volume*, le débit, la posture, les expressions et le regard ;

Prendre la parole pour produire/élaborer un message qui combine plusieurs des éléments suivants en s'appuyant ou non sur un support* de présentation :

P4

- en restant dans le sujet ;
- en l'organisant selon une structure* textuelle adéquate ;
- en utilisant des connecteurs* logiques et chronologiques, spatiaux, de cause/explication, d'addition ;
- en assurant la reprise d'information (substituts* lexicaux et pronoms personnels).

P3-P4

- en tenant compte de l'intention, du destinataire (**diversité, réactions des interlocuteurs), des freins et des facilitateurs de la communication (P4)** ;
- en utilisant les formes verbales qui assurent la cohérence temporelle* **et en utilisant les structures de phrase correctes (P4)** ;
- en utilisant les substituts lexicaux ;
- en utilisant le lexique courant ou spécifique à une thématique **y compris scolaire (P3)** ou un champ disciplinaire adéquat ;

P3

- en l'organisant selon une structure textuelle simple donnée ;
- en utilisant les organisateurs textuels adéquats ;
- en assurant la reprise* anaphorique (substituts lexicaux et pronoms personnels) ;
- en mobilisant les ressources de la classe (référentiels*)

Prendre la parole dans un groupe :

P3-P4

- en osant s'exprimer ;
- en intervenant au moment approprié ;
- en questionnant ses interlocuteurs ;
- en répondant à des questions ;
- en respectant les règles de courtoisie.

Partager ses écrits réflexifs :

P3-P4

- en cherchant à préciser sa pensée ;
- en explicitant ses idées, apporter des exemples.

FORMULER UNE OPINION À PROPOS D'UN ALBUM DE JEUNESSE À L'AIDE D'UN PLAN DE TEXTE DONNÉ



COMPÉTENCE

C2 Produire/Élaborer un message

Prendre la parole pour persuader/convaincre.

ATTENDU

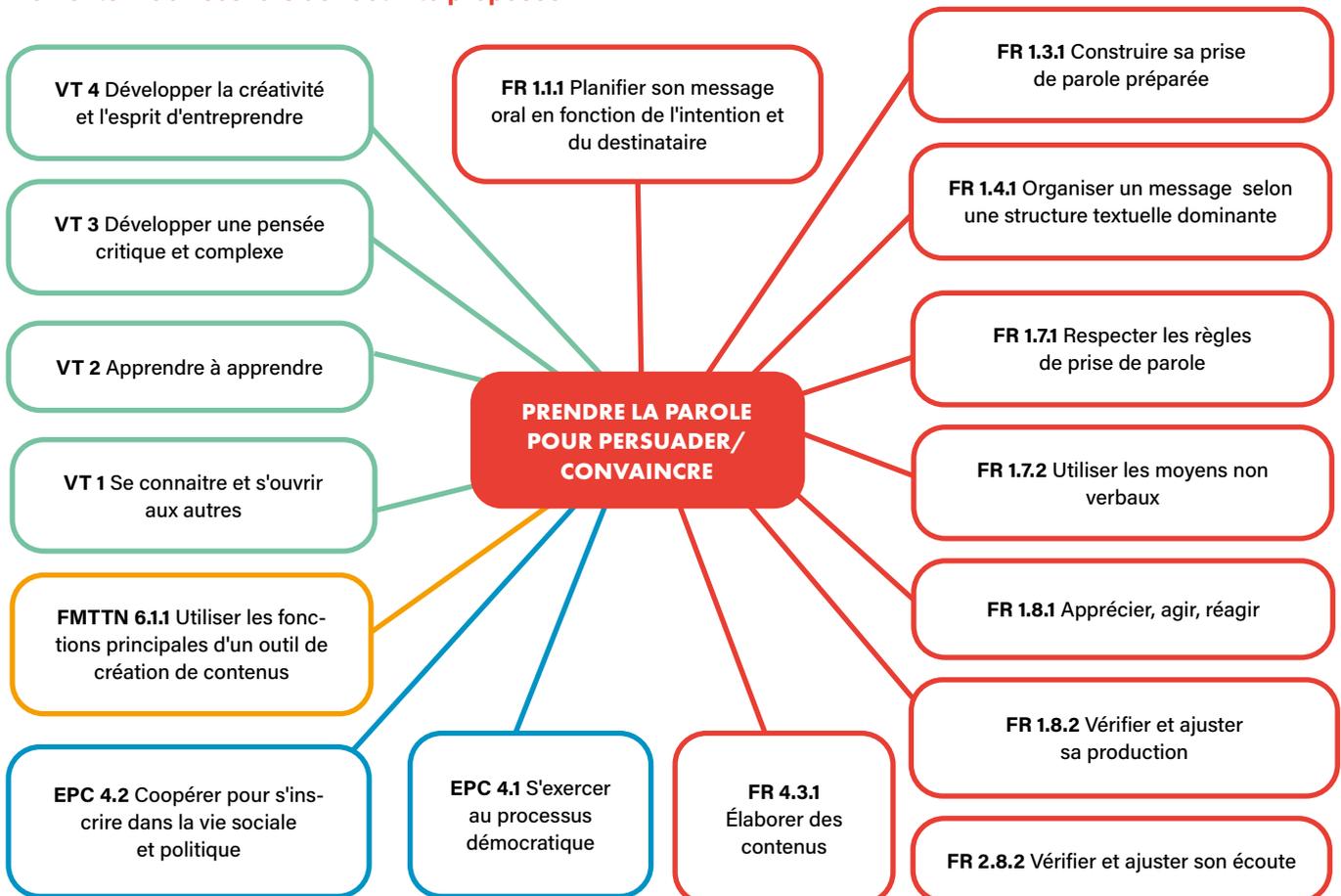
P3

Prendre la parole pour produire/élaborer un message qui combine plusieurs des éléments suivants en s'appuyant ou non sur un support* de présentation :

- en tenant compte de l'intention* et du destinataire ;
- en l'organisant selon une structure* textuelle simple donnée ;
- en utilisant les organisateurs* textuels adéquats ;
- en utilisant le lexique (courant ou spécifique à la thématique y compris scolaire) adéquat ;
- en utilisant les formes verbales qui assurent la cohérence* temporelle.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Respecter le modèle d'organisation.	Observer/écouter des textes et des productions modèles et en dégager les caractéristiques.
Organiser les informations.	Utiliser un support facilitant l'organisation des informations à présenter.
Rendre audible sa prise de parole.	Écouter un enregistrement de sa prise de parole.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

- Annoncer aux élèves que l'intention de l'activité est d'apprendre à construire un message à structure* argumentative et d'enregistrer sa meilleure version.
- Découvrir l'album proposé par l'enseignant en autonomie et se forger une opinion.
- Rappeler les trucs et astuces pour préparer une prise de parole.



[1.3.1]

Déroulement

Étape 1 : planifier sa prise de parole à l'aide du modèle* d'organisation OREO	Étape 2 : construire sa prise de parole préparée
<div data-bbox="215 689 507 1025"> <p>la stratégie OREO</p> <ul style="list-style-type: none"> J'exprime clairement mon Opinion Je donne des Raisons qui expliquent mon opinion Je donne des Exemples qui illustrent mon opinion Je résume mon Opinion en m'impliquant </div> <div data-bbox="518 689 821 1025"> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter l'explication par l'enseignant du modèle d'organisation « OREO » pour exprimer oralement une opinion [1.1.1]. • Identifier et étoffer le message à transmettre à l'aide du modèle OREO. • Énoncer ses idées à son partenaire de parole. </div> <div data-bbox="215 1041 279 1070"> <p>[1.1.1]</p> </div>	<div data-bbox="858 689 1145 929"> </div> <div data-bbox="970 936 1034 965"> <p>[1.1.1]</p> </div> <div data-bbox="1157 689 1460 1301"> <ul style="list-style-type: none"> • Organiser son message [1.4.1]. • « Mettre en voix » son opinion : répéter seul, à voix haute [1.3.1]. • Parallèlement, compléter son support* OREO à l'aide de mots clés [4.3.1]. • Répéter sa prise de parole avec un partenaire de parole [1.8.1] [EPC 4.1]. • Adapter son support* durant la préparation [1.8.2]. • Enregistrer sa mise en voix à l'aide d'un outil numérique (« premier jet » oral) [FMTTN 6.1.1]. </div>
<h3>Étape 3 : pratiquer l'évaluation par les pairs de son « premier jet » oral [EPC 4.2]</h3>	<h3>Étape 4 : adapter sa prise de parole et enregistrer son « chef-d'œuvre »</h3>
<div data-bbox="215 1429 507 1646"> <p>Je présente oralement mon message : les paramètres du corps et de la voix :</p> <ul style="list-style-type: none"> le débit l'intonation le volume de ma voix le tempo de ma voix les intonations la posture et la position du corps les gestes le mouvement du regard les expressions faciales les déplacements </div> <div data-bbox="518 1440 821 1727"> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter l'enregistrement de sa mise en voix et s'autoévaluer [2.8.2]. • Écouter les commentaires « sandwich » des pairs [1.8.1]. • Repérer les paramètres* de la voix à améliorer [1.7.2]. </div>	<div data-bbox="880 1440 1125 1691"> </div> <div data-bbox="1157 1440 1460 1697"> <ul style="list-style-type: none"> • Ajouter des éléments et/ou des précisions suite à l'évaluation par les pairs [1.7.1]. • Enregistrer son « chef-d'œuvre ». • Autoévaluer sa prise de parole [1.8.2]. </div>



Prolongements possibles

- Retranscrire sa prise de parole par écrit afin de la placer dans l'album jeunesse concerné
- Échanger les albums et organiser des groupes de discussion autour de ceux-ci

Autre idée d'activité

- Argumenter à propos d'autres supports : un film, une chanson, une œuvre d'art...



1.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE COMMENCER À PARLER

1.1.1 Caractériser la situation de communication

SAVOIRS

- ✓ Composantes de la situation de communication. [2.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

- ✓ Intentions de communication. [2.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

- ✓ Niveaux de langue. [2.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

SAVOIR-FAIRE

- Tenir compte des paramètres de la situation de communication. [2.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

- Planifier son message oral en tenant compte de l'intention et du destinataire. [4.1.1]

ATTENDUS

P3-P4

Citer les paramètres de la communication : énonciateur (qui ?), destinataire (à qui ?), intention* dominante (pour quoi ?), message (quoi ?), contexte (où ? quand ?) **et les niveaux de langue (P4).**

Repérer la diversité des interlocuteurs :

- connu/inconnu ;
- familier/non familier ;
- un/plusieurs ;
- du même âge/plus jeune/plus âgé.

P3-P4

Connaitre les intentions :

- informer ;
- donner du plaisir/susciter des émotions ;
- enjoindre ;
- persuader/convaincre.

P4

Connaitre les caractéristiques

- du niveau familier ;
- du niveau courant.

P4

Tenir compte du niveau de langue (familier, courant).

P3-P4

Identifier l'énonciateur (qui ?), le destinataire (à qui ?), l'intention dominante (pour quoi ?), le message (quoi ?) et le contexte (où et quand ?) pour planifier sa prise de parole.

S'adapter à la diversité des interlocuteurs (voir Savoir)

P4

Rassembler ses idées et les grouper par blocs de sens en tenant compte de la structure* textuelle à produire.

Tenir compte des freins et des facilitateurs de la communication

P3

Rassembler des idées avec ou sans support*.



BALISES ET SENS



Pour apprendre à parler, il faut... avoir des occasions de parler. L'organisation régulière de prises de parole est primordiale. Chaque élève est amené à parler à de nombreuses occasions, dans des situations variées. L'élève a l'occasion de prendre la parole individuellement, en petits groupes et en plus grands groupes ; dans des situations spontanées ou préparées [1.3.1] ; avec ou sans interaction. Il doit également être amené à prendre la parole avec des intentions et dans des structures* diversifiées. Pour cela, les genres* de textes oraux produits sont choisis dans la liste des genres privilégiés [Annexe 1].

Il est nécessaire de rendre explicites des modèles* d'organisation à l'œuvre dans les textes afin que les élèves se rendent compte de leur diversité et soient amenés à les utiliser [Annexe 4]. Présenter des plans, des modèles d'organisation aux élèves, par exemple sous la forme de « leçons* à manipuler » ou de canevas graphiques, les aide à regrouper leurs idées par groupes de sens, tout en leur offrant un cadre rassurant de prise de parole (et d'écriture).

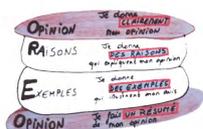


PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Planifier son message oral en tenant compte de l'intention et du destinataire

Étape 1 : découvrir le modèle d'organisation OREO pour exprimer oralement une opinion

Je donne mon avis avec l'OREO



Je vais vous décrire un modèle pour exprimer une opinion oralement. Elle comporte quatre étapes que je vais détailler.

Voici un dessin qui vous permettra de vous en souvenir.

Étape 2 : lire un album jeunesse et se forger une opinion



Lis au moins deux fois ton album.

Quelles sont tes impressions ? Qu'apprécies-tu ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?

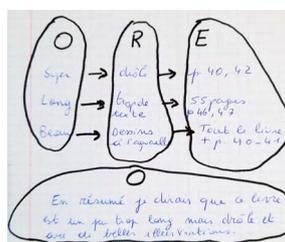
Partage tes impressions avec ton binôme, puis échangez les rôles.

Étape 3 : identifier et étoffer le message à transmettre en s'appuyant sur le modèle OREO



Suite à l'échange en binôme, écris ton opinion. As-tu apprécié ton album ? Pourquoi ? Liste tes raisons [4.4.1]. Pour chaque raison, trouve un exemple. Utilise le support* OREO pour t'aider à organiser tes idées par blocs de sens.

Étape 4 : créer son support* de prise de parole dans son cahier de brouillon



Écris des mots clés ou des phrases [4.3.1]. Tu peux noter des numéros de page pour les exemples. Aide-toi de la banque de mots présente sur le support OREO pour agencer tes idées.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

la stratégie OREO	J'exprime clairement mon Opinion	la stratégie	Je donne des Raisons qui expliquent mon opinion
	Je donne des Exemples qui illustrent mon opinion		Je donne des Exemples qui illustrent mon opinion
	Je résume mon Opinion en m'impliquant		Je résume mon Opinion en m'impliquant



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expliciter la planification* : analyse de la situation de communication, recherche d'idées, élaboration d'un plan, gestion du temps, choix d'une démarche (S1).

1.3 CONSTRUIRE UN MESSAGE SIGNIFICATIF

1.3.1 Élaborer des contenus



SAVOIR-FAIRE

→ Structurer sa pensée dans des échanges oraux réflexifs (croisement avec les autres disciplines).

[4.3.1]

→ Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.

→ Pratiquer une lecture participative.

[2.3.9 - 3.3.9]

ATTENDUS

P4

Mettre en mots sa pensée :

- **verbaliser un raisonnement (grammatical, mathématique...)** ;
- **verbaliser l'usage d'une stratégie* cognitive** ;
- verbaliser une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui ;
- exprimer une émotion, **un sentiment**.

P3-P4

Partager ses écrits réflexifs :

- chercher à préciser sa pensée ;
- expliciter ses idées, apporter des exemples.

P3

Mettre en mots sa pensée :

- reformuler un enchaînement de consignes ;
- reformuler des informations lues ou entendues ;
- verbaliser une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui ;
- exprimer une émotion.

P3-P4

Évoquer ce que l'on connaît du sujet.

Oser proposer des idées nouvelles.

Oser s'exprimer en dépit des maladresses syntaxiques, des répétitions et des hésitations dans les formulations.

Proposer diverses formulations.

Accepter d'utiliser provisoirement un vocabulaire approximatif ou le même mot pour exprimer diverses choses.

P4

Exprimer son point de vue, son appréciation.

Échanger, partager ses impressions, ses sentiments.

P3-P4

Se mettre à la place d'un personnage (traits de caractères, valeurs, comportements).

Énoncer les ressemblances et des différences entre des œuvres et les comparer.

P3

Exprimer une impression, une opinion.

Partager ses impressions.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

1.4 ASSURER LA COHÉRENCE DU MESSAGE

1.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence



SAVOIRS

- ✓ Facteurs de cohérence*.
[2.4.1 - 3.4.1 - 4.4.1]

ATTENDUS

P3-P4

- Connaître
- des connecteurs de temps, d'espace et de lieu, d'énumération, de cause/explication, d'addition ;
 - les techniques de reprise de l'information (reprise* anaphorique).

- ✓ Structures* textuelles dominantes.
[2.4.1 - 3.4.1 - 4.4.1]

P3-P4

- Connaître les caractéristiques générales des cinq structures textuelles :
- narrative ;
 - argumentative ;
 - descriptive ;
 - dialoguée ;
 - explicative.

SAVOIR-FAIRE

- Organiser un /son message selon une structure textuelle dominante en fonction de la situation de communication (P3).
[4.4.1]

P4

- Organiser les éléments donnés d'un texte selon les caractéristiques de la structure dominante donnée.
- Utiliser les mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des phrases.
- Utiliser des connecteurs de temps, d'espace et de lieu, de cause/explication, d'addition.
- Utiliser les modes et les temps appropriés pour assurer la cohérence* temporelle.

P3

- Prendre la parole en s'aidant d'une structure textuelle proposée par l'enseignant pour organiser ses idées.
- Utiliser des connecteurs de temps, d'espace ou de lieu et d'énumération.

- Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.
[2.4.2 - 3.4.2 - 4.4.2]

P3-P4

- Assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant :
- des substituts* lexicaux ;
 - des pronoms personnels.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

BALISES ET SENS

Chaque texte est écrit en fonction d'une intention*, suit une structure* et appartient à un genre*. **Le genre de textes est la porte d'entrée des apprentissages et des observations** (FWB, FRALA, 2022). Une structure textuelle (ou type de texte, selon la tradition scolaire) est la manière dont les idées sont organisées dans un texte [Annexe 4]. Il existe cinq structures textuelles (Adam, 1992) : argumentative, descriptive, dialoguée, explicative et narrative. Un genre de texte regroupe des textes ayant des caractéristiques communes. Ces caractéristiques peuvent être de différents ordres (communicationnel, textuel...). Généralement un genre respecte un modèle* d'organisation qui lui est propre. Un modèle d'organisation est un plan de texte, un « squelette » que l'on peut retrouver dans de nombreux textes. Plusieurs modèles d'organisation sont à l'œuvre dans chaque type de texte. Chaque modèle d'organisation entraîne l'utilisation de connecteurs qui lui sont propres. Par exemple, le conte* traditionnel (genre de texte) relève d'une structure narrative (type) et respecte le schéma narratif (modèle d'organisation). (suite en [2.4.1])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Structures textuelles dominantes - Organiser un message selon une structure textuelle dominante en fonction de la situation de communication

Donner son opinion à l'aide du support* OREO pour prendre une décision lors du conseil de coopération [EPC 4.2]



Pour défendre ta position, utilise le modèle OREO que nous avons déjà utilisé [1.1.1].
Tu as donné ton opinion, des raisons, que peux-tu faire maintenant ? Clôture ta prise de parole avec le dernier « O » de l'OREO.

Décrire aux parents de la classe [PECA] un monument photographié lors d'une sortie scolaire à l'aide de modèles d'organisation



Si tu choisis de décrire en « balayant » la photo, par quoi commences-tu ? Et ensuite ?
Pourrais-tu utiliser un autre modèle d'organisation pour décrire ?
Quels connecteurs vas-tu utiliser ?
Pourquoi est-ce intéressant de s'appuyer sur un modèle d'organisation ?

Distribuer les prises de parole lors d'un jeu de rôles qui porte sur des situations liées aux différents métiers [VT 5]

Notre chemin de parole !



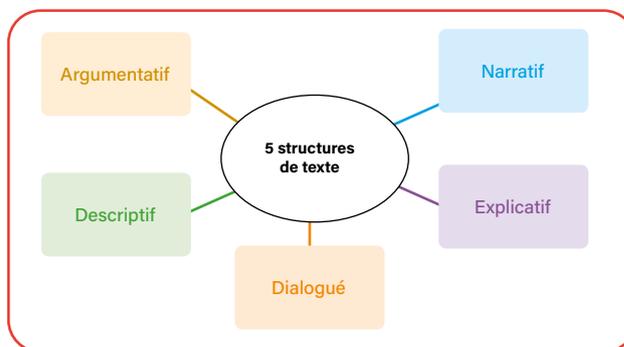
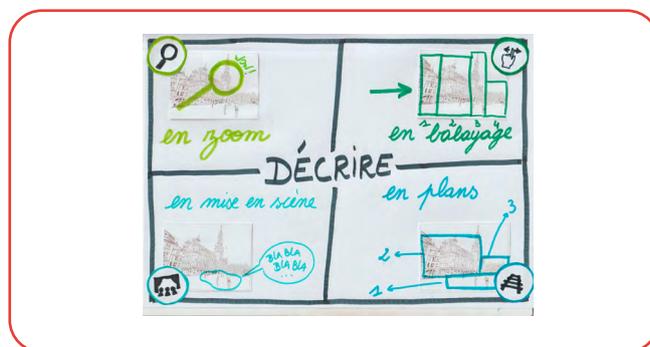
Par groupe de trois, organisez la manière dont vous allez prendre la parole pour jouer la situation reçue. Qui va parler quand ? Indiquez vos prénoms sur le chemin de parole. Complétez avec quelques mots clés.

Construire une histoire collective en utilisant des connecteurs variés



Voici un début d'histoire. Pioche une carte connecteur et dis une phrase qui complète l'histoire. Passe la parole à ton voisin qui piochera à son tour pour continuer l'histoire. Pourquoi utiliser des connecteurs ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser les des connecteurs d'opposition/concession/restriction, de conséquence, de conclusion, de synthèse (P5) ;
- utiliser des liens logiques/sémantiques entre les informations ; des organisateurs* textuels et/ou marques visibles de l'organisation ; les marques de ponctuation ; des anaphores adéquates ; le système de temps adéquat (concordance des modes et des temps (S1)).

1.5 UTILISER LES UNITÉS LEXICALES

1.5.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication

SAVOIRS

- ✓ Lexique spécifique.
[2.5.1 - 3.5.1 - 4.5.1]

- ✓ Lexique courant.
[2.5.1 - 3.5.1 - 4.5.1]

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser le lexique.
[4.5.1]

ATTENDUS

P3-P4

Connaitre et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.

P3

Connaitre et comprendre les mots usuels traités dans les messages oraux et dans les supports* de lecture de la classe.

P4

Utiliser des mots ou expressions qui modulent l'intensité des noms et verbes.

P3-P4

Utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique courant et du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire.

Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe ou issus d'œuvres de littérature de **jeunesse (P4)**.

Remplacer un mot par un mot du même champ* lexical.

Remplacer un mot par un autre de même sens.

1.5.2 Établir des relations entre les mots

SAVOIRS

- ✓ Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).
[2.5.2 - 3.5.2 - 4.5.2]

- ✓ Relations sémantiques entre les mots.
[2.5.2 - 3.5.2 - 4.5.2]

ATTENDUS

P4

Connaitre les constantes orthographiques liées à l'emploi de certains accents (a/à, ou/où...).

Connaitre les règles de positions [Savoir 4.5.2].

P3-P4

Connaitre les notions de famille* de mots, de racine.

Connaitre les constantes orthographiques liées à l'emploi :

- de certains graphèmes* (en lien avec une famille morphologique).
- de certains phonèmes* (le son /ɛj/ s'écrit -eil à la fin d'un mot masculin et -eille d'un mot féminin **et - eill à l'intérieur du mot... (p4)**).

P3

Connaitre des mots contenant des graphèmes rares (simples ou complexes).

P4

- Connaitre les notions de champ lexical, de substitut* lexical.
- Connaitre des homogrammes* et des homophones*.

P3

- Connaitre les notions de **synonyme**, de champ lexical, de substitut lexical.
- Connaitre des homophones fréquents.



BALISES ET SENS



Améliorer le vocabulaire d'un élève, c'est augmenter le nombre de mots qu'il connaît et sa connaissance des différents sens d'un mot (polysémie). **Le vocabulaire ne se développe pas par simple exposition aux mots. Définir un mot lors de la rencontre ne suffit pas à faire passer ce mot dans le vocabulaire (actif ou passif) de l'élève.**

La mémorisation à long terme d'un mot dépend de la qualité de la mise en mémoire et de la fréquence des réactivations (entre 7 et 10 minimum), tant à l'oral qu'à l'écrit (Dehaene, 2018). Y consacrer des moments de classe est essentiel (Cèbe & Goigoux, 2017). La mise en mémoire gagne à être explicite, multisensorielle, diversifiée et orthographique. Il est utile de diversifier les techniques de réactivation : flashcard, mot du jour¹, mots cachés, production courte avec contraintes, carnet de mots...

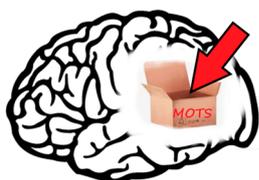
Par ailleurs, un « carnet de mots » individuel permet de collecter des mots, de garder trace de mots utiles et de réactiver les mots collectés. C'est un outil de continuité, de la maternelle à la P6, au service de l'enrichissement du vocabulaire, que ce soit en français ou dans une autre langue. (suite en [2.5.1])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Lexique courant et spécifique - Utiliser le lexique

Mettre en mémoire des mots en classe



Vous allez tous ouvrir une boîte dans votre mémoire pour ranger des mots. Dites le mot à voix haute, puis en chuchotant. Épelez-le syllabe* par syllabe.

Nous allons l'écrire sur une « carte mémoire ».

Faire « parler » les mots du carnet de mots [2.5.1]



Prenez votre carnet de mots. Vous allez « faire parler » les mots de la leçon sur les fractions. Utilisez chaque mot noté pour créer un bref résumé oral de la leçon.

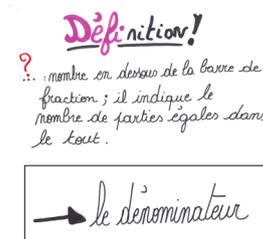
Entraînez-vous. Karima, tu vas faire « parler les mots ».

Créer une phrase avec des mots imposés (production à contraintes)



Chacun va recevoir deux mots issus de nos « mots du jour ». Crée une phrase qui montre que tu as compris le sens du mot. Respecte la structure* imposée. Dis ta phrase. Qui a identifié les mots imposés de Soan ?

Réactiver régulièrement des mots mis en mémoire en utilisant des « cartes mémoire » (flashcards)



Nomme le mot représenté sur la carte, manquant dans la phrase ou réponds à la question. Avant de passer à la carte suivante, remémore-toi le contexte où nous avons appris ce mot. Mets la carte dans la boîte adéquate !

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Carnet de mots pour faire parler les mots

<p><i>8 février</i> Découverte des fractions</p> <p>unité tout découper, partager</p> <p>parts pizza les mêmes</p> <p>numérateur dénominateur</p> <p>tiers</p>	<p><i>3 février</i> La pêche à la marmite</p> <p>saison de pêche appât marmite</p> <p>au village barbecues poissons grillés</p> <p>raison rèche blocs de sable crocodile</p>
--	--

Mémoriser avec les flashcards



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- connaître les différents sens d'un mot spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire (P5).

1. Le « mot du jour », souvent réalisé sous la forme d'une activité ritualisée, est pertinent s'il s'agit d'une réactivation parmi d'autres d'un mot travaillé en classe et identifié comme important à mettre en mémoire.

1.6 UTILISER LES UNITÉS GRAMMATICALES

1.6.1 Accorder à l'oral

SAVOIR-FAIRE

→ Observer le fonctionnement de la langue. [3.6.1]

→ Dégager des régularités. [3.6.1]

→ Utiliser les règles d'orthographe grammaticale. [4.6.1]

ATTENDUS

P3-P4

Repérer des différences et des similitudes de formes dans des phrases écrites (en prenant distance par rapport au contenu).

P3

Observer les règles particulières de la formation du féminin.
Observer les règles particulières de la formation du pluriel des noms et des adjectifs.

P3-P4

Récolter des éléments en fonction de leurs similitudes pour constituer des groupes.

P4

Appliquer les règles particulières de la formation du pluriel des noms et des adjectifs.
Appliquer les règles particulières de la formation du féminin des noms et des adjectifs.

P3-P4

Accorder les déterminants en genre et en nombre.
Accorder les adjectifs en genre et en nombre.

1.6.2 Conjuguer à l'oral

SAVOIR-FAIRE

→ Conjuguer. [4.6.1]

→ Respecter le système temporel choisi. [4.6.1]

→ Utiliser les règles d'orthographe grammaticale. [4.6.1]

ATTENDUS

P4

Conjuguer à toutes les personnes les verbes

- en -ER avec un radical stable ;
- en -IR avec un participe présent en -issant ;
- « aller », « avoir » et « être » ;

aux modes et temps suivants :

- indicatif (présent, futur simple, futur proche, passé composé, conditionnel présent, imparfait) ;
- impératif (présent) des verbes.

Distinguer le radical de la terminaison.

P3

Conjuguer des verbes fréquents et des verbes en - ER avec un radical stable au présent, au futur simple, au futur proche et au passé composé à toutes les personnes.

P3-P4

Utiliser les formes verbales assurant la construction grammaticale correcte des phrases et la cohérence* temporelle.

P3-P4

Accorder le verbe avec le sujet.

1.7 ASSURER LA PRÉSENTATION DU MESSAGE

1.7.1 Respecter les règles de prise de parole



SAVOIR

- ✓ Composantes de la production d'un message oral.

- ✓ Adaptation à la situation de communication.

[2.7.1]

SAVOIR-FAIRE

- Structurer sa prise de parole préparée.

- Respecter les règles* de prise de parole.

ATTENDUS

P4

Connaitre les freins et les facilitateurs de la communication (**niveau de langue, vocabulaire, formulations, prosodie***).

P3-P4

Maitriser les étapes d'une prise de parole préparée :

- se présenter et introduire le sujet ;
- présenter le sujet ;
- conclure.

P3

Connaitre les freins et les facilitateurs de la communication (vocabulaire, formulations).

P3-P4

Connaitre des démarches pour tenir compte des interlocuteurs :

- vigilance à l'effet produit par les idées émises ;
- ajout d'éléments ou de précisions en fonction des réactions.

Connaitre des expressions pour demander la parole, pour introduire une prise de parole spontanée.

P3-P4

Se présenter et introduire le sujet.

Présenter le sujet.

Conclure.

P3-P4

Demander la parole.

Intervenir au moment approprié (à tour de rôle, en alternance, sur demande).

Se tenir droit.

Regarder son destinataire, l'auditoire.

Utiliser à bon escient des expressions types pour respecter des règles de courtoisie.

Tenir compte des réactions de son auditoire/ses interlocuteurs et y adapter son message :

- vigilance à l'effet produit par les idées émises ;
- ajout d'éléments ou de précisions en fonction des réactions.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS



Parler, c'est notamment connaître et appliquer les règles* de prise de parole. Une règle de prise de parole (ou d'écoute) est une règle sociale qui permet le bon déroulement de la communication. En P1-P2, l'élève est amené à les mettre en œuvre face à son destinataire ; dès la P3, il les travaille également face à un auditoire plus large. **Pour assurer une communication harmonieuse et fluide [2.7.1], l'émetteur doit tenir compte autant que possible des réactions de son auditoire/de ses interlocuteurs et adapter son message.** Ainsi, il est nécessaire d'être vigilant à l'effet produit par les idées émises (étonnement, accord, désapprobation...). L'émetteur, en fonction des réactions, peut être amené à ajouter des éléments ou des précisions à son propos initial. À partir de la P5, l'élève est capable d'ajuster également son propos en fonction des réactions des interlocuteurs.

Une prise de parole préparée doit respecter une structure de base, suivre plusieurs étapes (se présenter...). L'élève les connaît depuis la P1 et les applique systématiquement à partir de la P3.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Composantes de la production d'un message oral - Structurer sa prise de parole préparée - Respecter les règles de prise de parole

Choisir comment se présenter, amener son sujet et terminer sa prise de parole



Avant de parler, réfléchis à la forme de ton message. Comment se présenter ? Comment amener ton sujet ? Réfléchis à une phrase accrocheuse ! Comment terminer ta prise de parole ? Quelles seront les derniers mots ?

Lister des formules de politesse, réfléchir à leur emploi et les mettre en œuvre lors de jeux de rôle



Quelles sont les formules pour demander la parole ? Quand est-il pertinent d'utiliser telle formule plutôt qu'une autre ? Pour le jeu de rôle, choisissez la formule selon la personne à laquelle vous vous adressez.

Appliquer la stratégie « Regarder son interlocuteur » lors d'un groupe* de discussion



Nous venons d'apprendre qu'il est important de regarder la personne à qui on parle. Entraînez-vous lors des groupes de discussion de ce matin. En parlant, croisez le regard de chaque membre de l'équipe.

Adopter une posture « mystère » lors d'un jeu de rôle et en discuter



Avez-vous reconnu la posture prise par Léa ? Qu'avez-vous remarqué par rapport à son regard, ses gestes, son corps ? Quels sont les mots utilisés pour attirer votre attention ? Comment aurait-elle pu faire autrement ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

plusieurs étapes (se présenter...).

3 moments-clés pour une prise de parole.

<p>1</p> <p>Se présenter</p> <p>Que vais-je dire de moi ?</p>	<p>2</p> <p>Présenter le sujet</p> <p>Quelle phrase accrocheuse ?</p>	<p>3</p> <p>Terminer</p> <p>Quels seront mes derniers mots ?</p>
---	---	--

Les formules... de politesse pour demander la parole

As-tu terminé ?

Si je peux poursuivre ton idée...

Puis-je t'interrompre ?

J'aimerais pouvoir dire...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- annoncer le plan de sa prise de parole (P5).

1.7 ASSURER LA PRÉSENTATION DU MESSAGE

1.7.2 Utiliser les moyens non verbaux



SAVOIR

- ✓ Principes de la lecture à haute voix. [3.2.2]

- ✓ Paramètres* du corps, de la voix. [2.7.2]

ATTENDUS

P3-P4

Connaitre les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation* et temps de pause.

P3-P4

Repérer les paramètres de la voix :

- débit* ;
- intonation ;
- volume* ;
- pauses.

Repérer les paramètres du corps :

- posture et positions du corps ;
- gestuelle ;
- maintien du regard ;
- expressions faciales (mimiques, hochements de tête) ;
- déplacements.

SAVOIR-FAIRE

- Rendre son message audible et intelligible.

P4

S'exprimer de manière fluide et avec intonation.

Articuler, respecter les liaisons, les pauses et la syntaxe.

Éviter des gestes parasites.

Utiliser les gestes adaptés à l'intention*.

Utiliser un support* de présentation (papier ou numérique).

P3-P4

Adapter le volume, le débit de sa voix à son public.

P3

Rendre fluide sa lecture à haute voix.

Articuler, respecter les pauses et la syntaxe.

S'exprimer avec l'intonation adaptée en respectant les liaisons courantes.

Utiliser à bon escient les gestes adaptés à la prise de parole.

Utiliser un support de présentation pour appuyer son propos.

Liens possibles vers EPC :

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective



BALISES ET SENS



À l'oral, les moyens* non verbaux sont de trois ordres : **les paramètres* du corps** (maintien du regard, gestuelle, posture et position, déplacements, expressions faciales), **les paramètres de la voix** (volume*, débit*, intonation* et pauses) et **les interactions entre les éléments verbaux et les supports***.

L'atelier formatif (Dumais & Messier, 2016) est une méthodologie qui permet d'enseigner explicitement chaque paramètre du corps et de la voix. Cette démarche peut être mise en œuvre de manière isolée (enseigner un paramètre) ou trouver sa place après une analyse de besoin liée à une première mise en voix. **Un atelier formatif** se décompose en plusieurs étapes : la présentation d'un contreexemple et d'un exemple sans nommer le paramètre, les constatations sur le paramètre, l'enseignement explicite du paramètre choisi, la création d'un référentiel* collectif et la mise en pratique en petits ou grands groupes.

Selon le genre* travaillé, un support de présentation vient compléter la prise de parole. À partir de la P4, les supports numériques doivent également être abordés en classe (logiciel de présentation...).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Rendre son message audible et intelligible

Étape 1 : présenter le débit à partir d'un contreexemple et d'un exemple



Je vais lire une histoire en trois parties. Je m'arrêterai entre chaque partie. Observez la manière dont je lis l'histoire. (L'enseignant lit la partie 1 avec un débit rapide, la 2 avec un débit lent et la 3 avec un débit adapté.)

Étape 2 : s'interroger sur le débit



Qu'avez-vous perçu pendant la lecture ? Comment s'appelle cette « vitesse de la parole » ? Comment faire pour faire comprendre ce qu'on lit ? Respectez la limitation de vitesse !

Étape 3 : expliciter « le débit » par un modelage et une relecture des parties



Quand je parle, j'ajuste mon débit de parole à la situation. Si je parle trop vite, on ne me comprendra pas. Si je parle trop lentement, la personne à qui je parle va se déconcentrer.

Étape 4 : mettre en pratique le débit avec guidage et feedbacks de l'enseignant



Vous allez lire des passages en parlant à la bonne vitesse, avec un débit adapté. Bravo, Zélie, c'est le bon débit ! Maxine, tu as lu un peu trop vite.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Comment mettre de la vie dans tes paroles : **le débit** ?

<p>Débit rapide 🐰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montrer du dynamisme • Convaincre • Montrer de la passion, de l'enthousiasme 	<p>Débit lent 🐢</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer • Permettre à chacun de comprendre • Capturer l'attention sur un point précis
---	--

Espacer les idées en faisant des pauses !

Quand tu parles, respecte la limitation de vitesse !

30 km/h : Pour te faire comprendre me sois mi trop lent

120 km/h : mi trop rapide

STOP : Pense à t'arrêter pour mettre du suspense, pour respirer.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- atteindre les mêmes attendus dans des situations de communication variées (P5) ;
- respecter les paramètres de la voix qui conviennent à la prestation/jouer de la voix (S1).

1.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

1.8.1 Apprécier, agir, réagir



[EPC 1.3-2.2]

SAVOIR FAIRE

→ Interagir avec autrui.
[2.8.1]

→ Élargir sa connaissance du monde. [2.8.1 - 3.8.1]

→ Se construire une identité* de lecteur.
[2.8.1 - 3.8.1]

→ Réfléchir à sa pratique de lecteur.
[3.8.1]

→ Porter un jugement critique sur un document (papier ou numérique).
[3.8.1]

ATTENDUS

P4 Clarifier ses propos ou ses réactions en faisant des liens entre ses idées.

P3-P4 Questionner ses interlocuteurs : suite à une difficulté de compréhension ; pour en savoir plus sur le sujet.
Répondre à des questions posées à la suite d'une prise de parole préparée.
Formuler un avis à propos d'une présentation.
Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne.

P3-P4 Intégrer de nouvelles informations à son réseau de connaissances et les verbaliser.

P4 Se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies* à expérimenter...).
Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour **justifier** ses préférences (auteurs, genres*...).

P3 Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour **identifier** ses préférences (auteurs, genres...).

P4 Évaluer le rôle joué par les stratégies dans la compréhension ou l'interprétation d'un texte (utilité perçue).
Verbaliser les connaissances sur la langue, sur les genres et structures* de textes et la culture acquises.

P3-P4 Vérifier le maintien du but de lecture assigné.
Expliquer les stratégies de compréhension et d'interprétation mises en œuvre.
Autoévaluer sa maîtrise des stratégies.

P4 Évaluer/donner un avis :

- sur les procédés utilisés par les autrices et auteurs.
- sur la qualité de l'information (crédibilité d'une source, pertinence du contenu).
- sur la présentation visuelle (mise en page, illustrations).
- sur le message transmis (les valeurs défendues, le ou les thème(s) abordé(s)).

1.8.2 Vérifier et ajuster sa production



[EPC 1.2-1.3]

SAVOIR FAIRE

→ Évaluer une prise de parole préparée.

ATTENDUS

P3-P4 Vérifier, selon la réaction du ou des récepteurs, **destinataires (P3)**, si l'intention* de communication a été atteinte. Ajuster son propos face à une perte d'attention de son interlocuteur. Relever des éléments moins réussis de sa communication en cernant ce qui n'a pas été bien saisi.

BALISES ET SENS



Lors d'une prise de parole préparée, il est essentiel d'être attentif aux pertes d'attention éventuelles de l'interlocuteur. Est-il attentif ? Comment le reconcentrer ? Par ailleurs, il est essentiel d'intégrer aux moments de prise de parole un temps durant lequel les élèves ont l'occasion de réagir, de se questionner et de...s'encourager (Lafontaine & Dumais, 2012).

L'évaluation par les pairs est également recommandée (Dumais, s.d.) : **elle rend les auditeurs actifs et amène chaque élève à être attentif aux différents paramètres* du corps et de la voix, ainsi qu'au contenu de la prise de parole.** L'évaluation par les pairs débute par une autoévaluation : qu'est-ce que j'ai bien fait ? qu'est-ce que je peux améliorer ? L'écoute différée d'un enregistrement de sa propre prise de parole **[Introduction « Parler »]** aide à prendre du recul. Ensuite, d'autres élèves vont faire part de leurs observations. Des règles* de prise de parole **[1.7.1]** facilitent le processus : parler à la 1^{re} personne (en je), utiliser la « réaction sandwich », formuler des observations sur les paramètres du corps et de la voix...



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Évaluer une prise de parole préparée

Lister collectivement des attitudes à adopter en cas de perte d'attention de son interlocuteur



Il arrive que la personne qui écoute se déconcentre. Comment la personne qui parle peut-elle réagir ? En interpellant son interlocuteur, en lui demandant s'il a bien compris, s'il a besoin d'informations en plus...

Poser des questions à son interlocuteur à la fin de sa prise de parole



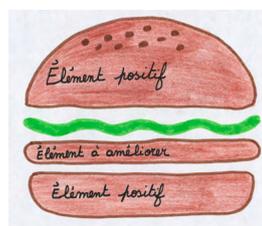
Je t'ai expliqué comment réaliser un origami. De quelle information as-tu encore besoin ? Quelles étapes dois-je réexpliquer ? Que te manque-t-il pour réaliser ton origami ?

Écouter un enregistrement de sa prise de parole et s'autoévaluer



Écoute ta prise de parole. Tu seras la seule à l'entendre. Choisis quelques paramètres du corps et de la voix. Quelles sont tes deux forces ? Quel défi te donnes-tu ?

Écouter les commentaires « sandwich » des pairs pour se fixer un objectif pour les prochaines prises de parole



Pendant que tu as réécouté ta prise de parole, tes pairs ont noté des pistes d'amélioration et des compliments sous la forme d'un « sandwich ». Discutez-en. Es-tu d'accord avec ces observations ? Pourquoi ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Je présente oralement mon message :
les paramètres du corps et de la voix

le débit	l'intonation	le volume de ma voix	les temps de pause	les liaisons
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La posture et la position du corps	les gestes	le maintien du regard	les expressions faciales	les déplacements
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comment vérifier que mon BUT a été atteint ?

Je pose une question pour vérifier la compréhension.

Je demande de redire le message.

J'observe l'expression, les gestes.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- relever des éléments moins réussis de sa communication en reformulant les propos énoncés (précisions, ajouts...) (P5) ;
- ajuster sa prestation en cours de production ou en vue d'une production ultérieure (S1).

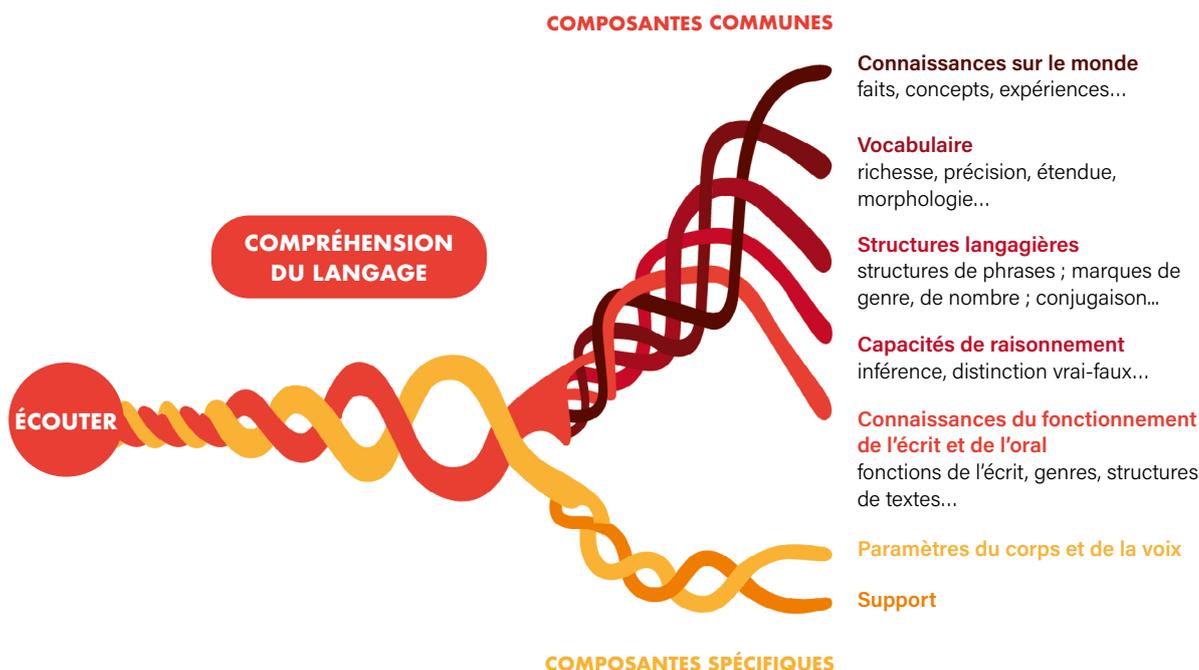
2. ÉCOUTER

INTRODUCTION	43
TABLEAU DE COMPÉTENCES	45
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	46
ÉTAPE 1 : ORIENTER SON ÉCOUTE	48
2.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écouter	48
2.1.1 Caractériser la situation de communication.....	48
2.1.2 Se déterminer un but d'écoute.....	48
ÉTAPE 2 : CONSTRUIRE DU SENS	50
2.3 Construire du sens à l'aide de stratégies	50
2.3.1 Contrôler sa compréhension.....	50
2.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte.....	50
2.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier.....	52
2.3.4 Dégager des informations explicites.....	52
2.3.5 Élaborer des inférences.....	54
2.3.6 Percevoir le sens global.....	54
2.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable.....	56
2.3.8 Relier le texte et les illustrations.....	56
2.3.9 Adopter une lecture littérale (compréhension - interprétation).....	58
2.4 Dégager la cohérence du message	60
2.4.1 Dégager les facteurs de cohérence.....	60
2.5 Traiter les unités lexicales	62
2.5.1 Traiter le vocabulaire.....	62
2.5.2 Établir des relations entre les mots.....	62
2.6 Traiter les unités grammaticales	64
2.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales.....	64
2.7 Assurer la présentation du message	66
2.7.1 Appliquer les règles d'écoute.....	66
2.7.2 Traiter les moyens non verbaux.....	66
ÉTAPE 3 : APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER	68
2.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif	68
2.8.1 Apprécier, agir, réagir.....	68
2.8.2 Vérifier et ajuster son écoute.....	68

INTRODUCTION

« ÉCOUTER »

Écouter, c'est comprendre (produire du sens en tant que récepteur d'un message), en décodant les paramètres* du corps et les paramètres de la voix. Écouter, c'est aussi appliquer les règles* d'écoute.



1. Les composantes spécifiques au champ « Écouter »

[Introduction "Parler"]

2. L'écoute, au coeur des apprentissages et de la réussite à l'école...

L'écoute est au coeur des apprentissages et des interactions, que ce soit à l'école ou dans la vie de tous les jours. Les élèves sont sans cesse en situation d'écoute : lors de l'explication d'une consigne, lors de l'enseignement d'une matière par l'enseignant ou lors d'échanges avec les pairs (groupe* de discussion...). Développer des habiletés* de compréhension à l'écoute est donc primordial pour la réussite scolaire de chaque élève, mais aussi pour les compétences communicationnelles au quotidien (Allen, 2014). Le travail de compréhension à l'oral ou à l'écrit est proche (FWB, FRALA, 2022) : ce sont les mêmes ressources cognitives qui sont mobilisées [3.3.5]. Or ce n'est pas parce que l'élève est en situation d'écoute qu'il apprend à écouter ! Comprendre à l'écoute n'est pas une activité passive, c'est une compétence qui exige l'activation de nombreux savoir et savoir-faire, la maîtrise des règles* d'écoute...

L'apprentissage de l'écoute pour elle-même a sa place à l'école, autant que la lecture, l'écriture et la parole. C'est une dimension essentielle des apprentissages, même si les résultats de son enseignement semblent moins observables que les autres champs.

3. Facteurs favorisant l'apprentissage en ÉCOUTER

Expliquer le vocabulaire avant l'écoute (ou la lecture)

[Balises et sens 3.5.1]

Veiller à la disposition spatiale

L'écoute est favorisée par la disposition des intervenants et leur éloignement, sans que ce soit pour autant une condition suffisante à une communication réussie (Simard et al., 2014). Le fait de voir l'ensemble de l'auditoire, d'être en capacité de croiser le regard de la personne qui s'adresse à nous favorise les interactions et la concentration. Une disposition en U ou en îlots peut ainsi s'avérer utile lors de certaines situations liées à l'oral, que ce soit en Parler ou en Écouter. La disposition spatiale est donc partie prenante de la compréhension et du respect des règles* d'écoute. C'est un facilitateur (ou un frein !) de la communication à part entière.

Diversifier les situations d'écoute

Il existe de nombreuses situations d'écoute. Les règles d'écoute – parfois arbitraires – varient en fonction de la situation de communication [2.7.1]. Afin d'intégrer et de pouvoir choisir les conduites sociales adéquates à la situation, l'élève doit être confronté à des situations d'écoute diverses et variées. En parallèle à l'attention portée à la variété des modalités de prise de parole [Introduction « Parler »], l'enseignant diversifie les modalités d'écoute : dans un petit groupe, dans un plus grand groupe ; dans des situations exigeant des interactions ou sans interaction ; dans des situations spontanées et préparées ; face à des intentions* de communication variées. Par ailleurs, la mise en œuvre de règles d'écoute dans des contextes diversifiés permet aux élèves de mieux prendre la parole par la suite (Dumais, 2010).

Planifier l'écoute de messages de plus en plus longs

En fin de P3, l'enseignement de la compréhension a comme horizon d'attente des textes/messages équivalant à une ou deux pages A4 illustrées ; en P4, il a comme horizon d'attente des textes/messages équivalant à une longueur moyenne de 700 mots (deux ou trois pages A4 illustrées). Cela ne signifie pas que les textes/messages soumis aux élèves ne peuvent dépasser ces limites. Au contraire, les habiletés* de compréhension se développent dans des tâches portant sur des supports* plus longs (FWB, FRALA, 2022).

Opérer des choix pédagogiques et des choix « patrimoniaux »

Plusieurs critères coexistent dans le choix des supports d'écoute et de lecture : des critères pédagogiques et des critères patrimoniaux. Opérer des choix pédagogiques demande de « choisir en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser » (Tauveron, 2002, p. 36). Opérer des choix patrimoniaux demande de choisir les œuvres emblématiques, jugées indispensables à la « culture littéraire » de l'élève de l'âge visé. Le choix des œuvres soumis à la lecture des élèves a comme objectif prioritaire l'ouverture au monde des arts et de la culture.

Rendre attentif à la diversité des sons et à la musique

Écouter, ce n'est pas qu'écouter des mots. Les différents sons qui entourent les productions orales (bruit de pas, arrière-fond sonore...), la musique, les bandes sonores des vidéos... sont des éléments de compréhension à part entière : ils sont porteurs de sens. Il est nécessaire de rendre attentifs, de sensibiliser les élèves à cet aspect de l'écoute.

En P3, les attendus de compétences des champs ÉCOUTER et LIRE sont relatifs à des messages ou des textes d'une ou deux pages A4 illustrées. **En P4**, ils portent également sur des textes papier ou numérique d'une longueur moyenne de 700 mots (deux ou trois pages A4 illustrées). Ces compétences se développent également dans des tâches portant sur des supports plus longs issus de genres recommandés (roman jeunesse, conte...).



COMPÉTENCES

C4 Manifester sa compréhension

Manifester sa compréhension d'un message entendu dont l'intention est

- d'informer ;

- de persuader/ convaincre ;

- d'enjoindre ;

- de donner du plaisir/des émotions.

Commun aux 4 intentions

C5 Manifester sa compréhension. Vérifier et justifier sa compréhension d'un document

C6 Écouter dans une situation d'échanges

ATTENDUS

En répondant à des questions ou en produisant un dessin, des phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :

P4	<ul style="list-style-type: none"> • les relations entre les éléments (texte-illustrations éventuelles, liens logiques, chronologie, organisateurs* textuels, reprise de l'information*) ; • les informations essentielles, le sens global d'un document ;
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> • les connaissances personnelles mobilisées ; • les relations entre les éléments (texte-illustrations éventuelles, liens logiques).
P4	<ul style="list-style-type: none"> • les relations entre les éléments (liens logiques, organismes textuels, reprise de l'information*) ; • les informations essentielles, le sens global du message ;
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> • une émotion ressentie ; • les relations entre les éléments (liens logiques).
P4	<ul style="list-style-type: none"> • les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques, organismes textuels, reprise de l'information*) ; • les informations essentielles, le sens global du message ;
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> • une émotion ressentie ; • les relations entre les éléments (liens logiques).
P4	<ul style="list-style-type: none"> • les relations entre les éléments (chronologies, texte-illustrations éventuelles, organismes textuels, reprise de l'information*) ; • une émotion ressentie, l'empathie éprouvée pour un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements) ; • les informations essentielles, le sens global du message ; • les procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs pour construire le ou les sens de l'œuvre. <p>En imaginant une suite cohérente à un récit.</p>
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> • une émotion ressentie ; • les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations éventuelles) ; • les éléments réels/imaginaires, vraisemblables/invraisemblables (P4) ; <p>En imaginant une suite cohérente à un récit.</p>
P4	<ul style="list-style-type: none"> • la représentation* mentale du contenu du message ; • les caractéristiques du message entendu pour en identifier le genre ; • le sens du texte grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue.
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> • les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; • l'intention de l'auteur ;

P4	Détecter une perte de compréhension.
-----------	--------------------------------------

P3-P4	<p>Lors d'un échange en groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • témoigner de son écoute ; • adopter une posture d'écoute attentive ; • respecter les tours et les temps de parole.
--------------	---

ÉCOUTER UNE RECETTE EN VUE DE LA RÉALISER



COMPÉTENCE

C4 Manifester sa compréhension

Manifester sa compréhension d'un message entendu dont l'intention* est d'enjoindre.

ATTENDU

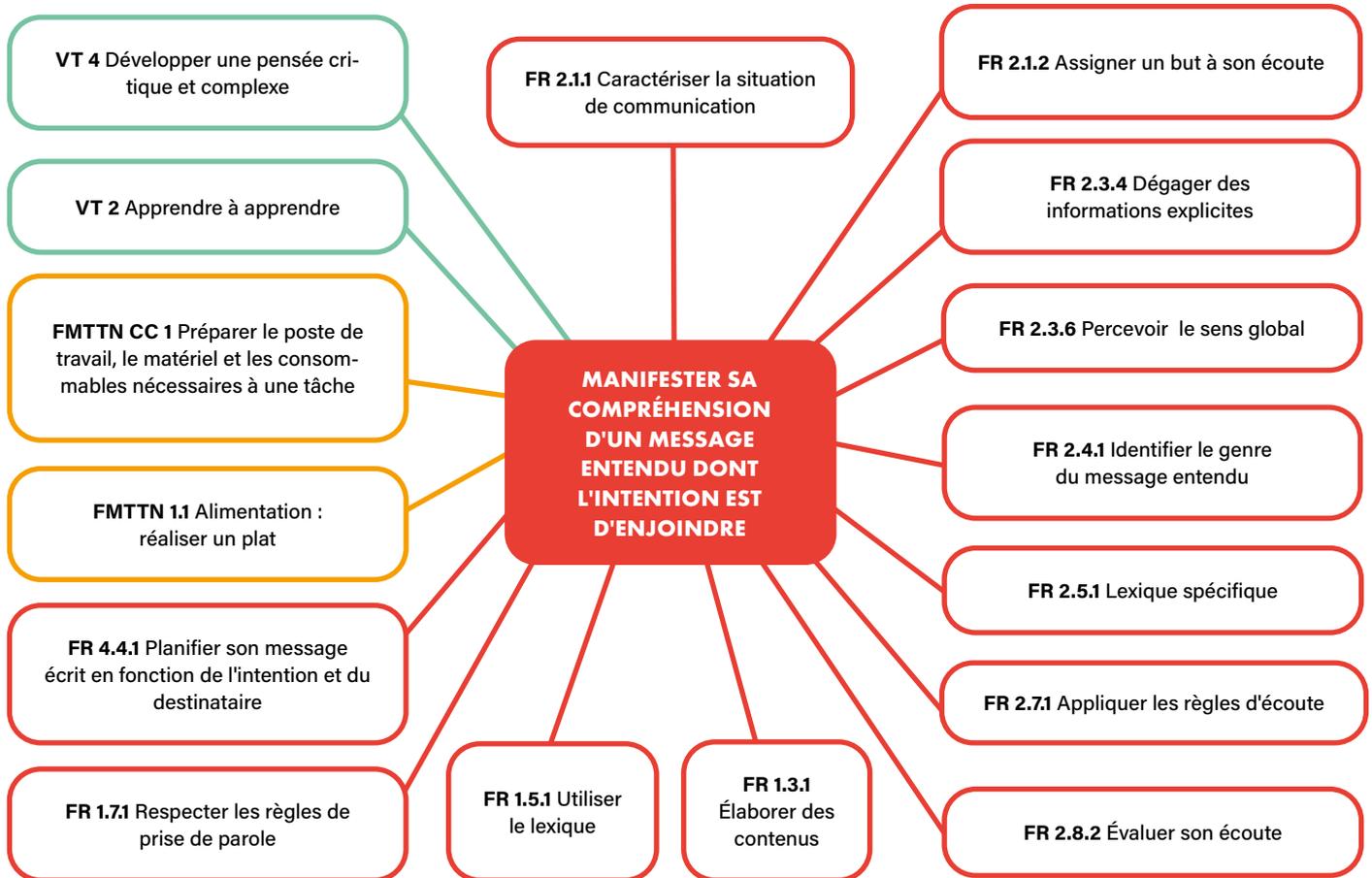
P4

En répondant à des questions ou en produisant un dessin, des phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :

- l'intention de l'auteur ;
- la représentation* mentale du contenu du message ;
- les caractéristiques du message entendu pour en identifier le genre* ;
- les informations essentielles, le sens global du message ;
- le sens du texte grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Comprendre les mots inconnus et/ou compliqués.	Enseigner avant l'écoute les quelques mots jugés utiles à la compréhension [Introduction « Écouter »].
Garder son attention malgré la longueur du texte, de la vidéo, de l'exposé...	Proposer plusieurs écoutes. Proposer une écoute par épisode/par étape.
Connaitre les caractéristiques du genre abordé.	Intégrer l'écoute dans un réseau sur le genre donné, tant à l'écoute qu'à l'écrit, tant en production qu'en réception.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

- Annoncer aux élèves que l'intention de l'activité est de réaliser une recette [FMTTN 1.1] à partir du visionnage d'une vidéo expliquant les différentes étapes de réalisation.
- Émettre des hypothèses sur l'intention* de l'auteur avant visionnage [2.1.1] [VT 3].
- Collecter les connaissances antérieures des élèves sur le genre* abordé [2.4.1].

Déroulement

<p>Étape 1 : regarder et écouter la vidéo en fonction de buts d'écoute différents</p>	<p>Étape 2 : mettre en commun les informations récoltées par groupe</p>						
<div data-bbox="215 689 491 887" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Reformuler les règles* d'écoute [2.7.1]. • Visionner la vidéo en fonction de son but d'écoute (3 élèves/but) [2.1.2]. • Retenir les informations importantes liées à son but d'écoute [2.3.4]. 	<div data-bbox="869 698 1141 1037" data-label="Table"> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Les buts d'écoute</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>• les ustensiles</td> </tr> <tr> <td>• les ingrédients</td> </tr> <tr> <td>• la quantité d'ingrédients</td> </tr> <tr> <td>• le temps de cuisson</td> </tr> <tr> <td>• le temps total de réalisation</td> </tr> </tbody> </table> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Reformuler collectivement les étapes de réalisation de la recette [2.3.6]. • Se rassembler en groupe en fonction du but d'écoute et lister les informations retenues [2.3.4]. • Partager les informations retenues à l'ensemble de la classe [1.3.1 - 1.7.1] en utilisant un vocabulaire précis [1.5.1] [VT 2]. 	Les buts d'écoute	• les ustensiles	• les ingrédients	• la quantité d'ingrédients	• le temps de cuisson	• le temps total de réalisation
Les buts d'écoute							
• les ustensiles							
• les ingrédients							
• la quantité d'ingrédients							
• le temps de cuisson							
• le temps total de réalisation							
<p>Étape 3 : organiser les étapes de la recette dans un écrit de travail et réaliser la recette [FMTTN 1.1]</p>	<p>Étape 4 : évaluer la qualité de son écoute et garder une trace de ce qui a été vécu</p>						
<div data-bbox="215 1243 491 1429" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations essentielles [2.3.6] [VT 3]. • Les organiser en s'aidant du modèle* d'organisation de la recette [4.4.1] [VT 2]. • Préparer le poste de travail et le matériel [FMTTN - CC 1]. • Réaliser la recette. • Revoir la vidéo si besoin [2.8.2 - 2.1.1]. 	<div data-bbox="861 1236 1136 1624" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir sur les freins et les facilitateurs de la communication [1.7.1]. • Identifier une règle d'écoute à améliorer lors des prochaines situations d'écoute [2.8.2]. • Choisir, en groupe classe, les mots à mettre dans le « carnet de mots » pour se souvenir de l'activité [2.5.1]. 						



Prolongements possibles

- Rédiger une recette
- Comparer différents modèles d'organisation de recette
- Réaliser un tuto de la recette réalisée [FMTTN - AML - C10]

Autres idées d'activités de mise en lien

- Jouer à un jeu de société après en avoir écouté les règles
- Réaliser une œuvre après en avoir écouté la description



2.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE COMMENCER À ÉCOUTER 

2.1.1 Caractériser la situation de communication

SAVOIRS

- ✓ Composantes de la situation de communication.

[1.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

- ✓ Intentions de communication.

[1.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

- ✓ Niveaux de langue.

[1.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

SAVOIR-FAIRE

- Tenir compte des paramètres de la situation de communication.

[1.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

ATTENDUS

P3-P4

Citer les paramètres* de la communication : énonciateur (qui ?), destinataire (à qui ?), intention dominante (pour quoi ?), message (quoi?), contexte (où ? quand ?) **(temps et lieu) et les niveaux de langue (P4)**.

Repérer la diversité des interlocuteurs : connu/inconnu, familier/non familier, un/plusieurs, du même âge/plus jeune/plus âgé.

P3-P4

Connaitre les intentions : informer, donner du plaisir/susciter des émotions, enjoindre - persuader/convaincre.

P4

Connaitre les caractéristiques du niveau familier et du niveau courant.

P4

Tenir compte du niveau de langue (familier, courant).

P3-P4

Identifier les paramètres de la communication **[Savoir]** pour planifier son écoute.

S'adapter à la diversité des interlocuteurs **[Savoir]**.

2.1.2 Se déterminer un but d'écoute

SAVOIR

- ✓ Support* de communication (papier ou numérique).

[3.1.2]

P4

Identifier le type de support utilisé et sa source.

P3

Identifier le support d'écoute utilisé.

SAVOIR-FAIRE

- Assigner un but à son écoute. [3.1.2]

P3-P4

Déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée **et le support utilisé (P3)**.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique



BALISES ET SENS



Écouter demande une concentration et une attention particulières : en effet, certaines stratégies de remédiation mises en œuvre en lecture (comme revenir en arrière) sont impossibles. Il est donc essentiel que l'élève, en concertation avec l'enseignant ou pas, se donne avant l'écoute un but précis et réaliste (identifier une information, retenir un mot, lister des étapes...). Par ailleurs, **la présentation de l'auteur, l'explication de ses intentions*, le rappel des connaissances préalables des élèves sur le sujet... sont autant d'informations qui aident l'élève à se donner un but et à se mettre en position d'écoute active** (Lafontaine & Dumais, 2012).

Pour maintenir son attention et être en position d'écoute active, l'élève peut utiliser plusieurs types de stratégies (Pharand & Lafontaine, 2014) : des stratégies kinesthésiques (dessiner pendant l'écoute, adopter une posture confortable, bailler pour éloigner la fatigue...), des stratégies cognitives (se motiver à écouter, se concentrer sur la voix, le regard...) et des stratégies d'initiative (poser des questions, acquiescer, demander aux autres de ne pas déranger...).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Assigner un but à son écoute

Identifier collectivement des buts d'écoute pour réaliser une tâche

Qui liste...



Nous allons écouter un épisode d'Art Attack. Cette émission décrit la réalisation de bricolages.

De quels types d'informations avons-nous besoin ? Répartissons-nous les buts d'écoute.

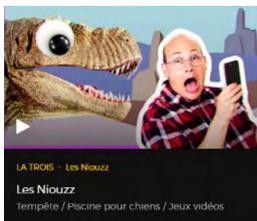
Qui liste le matériel ?

Préparer collectivement une écoute longue en s'assignant des buts



Nous allons écouter une histoire plus longue que d'habitude pour la raconter ensuite à une classe de maternelle. Que doit-on faire durant notre écoute ? Listez des mots précis. Retenez les personnages et les lieux. Répartissons-nous les buts.

Réécouter certaines parties des « Niouzz » pour identifier des informations manquantes



Nous avons écouté les « Niouzz » du jour. Voici quelques questions. Selon vous, pour y répondre doit-on écouter toute l'émission ou une partie ? Quelle partie allons-nous réécouter pour y répondre ?

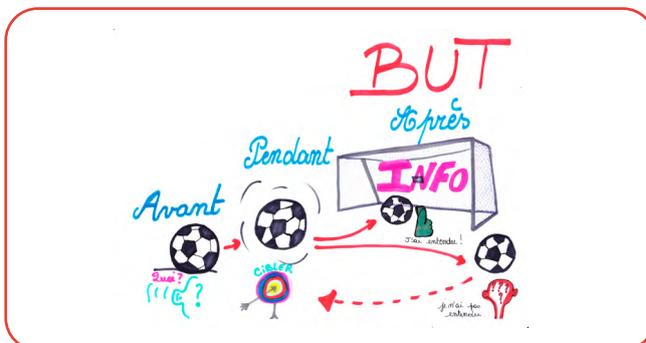
Écouter plusieurs fois la bande son d'un court-métrage d'animation avec des buts différents¹



Lors de chaque écoute, nous allons avoir un but différent. Concentrez-vous sur les personnages. Quels indices te font dire qu'ils sont trois ? Maintenant, concentrons-nous sur les lieux.

Regardons le court-métrage.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- déterminer un but d'écoute selon l'intention précisée (P5) ;
- choisir les modalités d'écoute : directe/différée, intégrale/sélective, avec ou sans retour en arrière, avec ou sans traces (S1).

1. Cette piste peut se réaliser à partir d'un court-métrage dans une langue étrangère.

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

2.3.1 Contrôler sa compréhension

SAVOIR

- ✓ Stratégies*/habiletés* de compréhension*.
[3.3.1]

ATTENDUS

P3-P4

Connaître le rôle du contrôle de sa compréhension.

SAVOIR-FAIRE

- Contrôler sa compréhension.
[3.3.1]

P4

Passer d'un mode de lecture automatisé à un mode de lecture stratégique, contrôlé.

P3-P4

Détecter les pertes de compréhension et recourir à des stratégies pour y remédier.

2.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte

SAVOIR

- ✓ Stratégies/habiletés de compréhension.
[3.3.2]

ATTENDUS

P3-P4

Nommer et décrire la stratégie/habilité de compréhension : se créer des images ((se) construire une représentation* mentale du texte).

SAVOIR-FAIRE

- (Se) Construire une représentation mentale du texte.
[3.3.2]

P4

Exprimer la représentation mentale du contenu d'un document (papier ou numérique fourni par l'enseignant) par un moyen* verbal ou non verbal (écrit, schéma...).

Schématiser l'organisation des informations d'une page documentaire (papier ou numérique).

P3

Exprimer la représentation mentale du contenu du texte (entendu) par un moyen verbal ou non verbal (phrase, dessin, création...).



BALISES ET SENS

Les représentations* mentales ont une grande influence sur la compréhension* et sur la mémorisation : elles aident à identifier les informations* explicites, à voir les détails et permettent de structurer les informations. Par ailleurs, elles ne sont pas que visuelles (Donohue, 2012) : elles peuvent contenir des sons (le ton de la voix d'un personnage), des odeurs, des sensations... La construction par l'élève d'organiseurs graphiques aide à visualiser les relations entre les idées et facilite la création de résumés.

Dans les textes à structure narrative, les représentations mentales permettent d'imaginer les personnages, les lieux, les actions... Les élèves peuvent les exprimer par différents moyens : une phrase, un dessin, un collage, une maquette, un plan...

Les textes à visée informative - notamment les documentaires (essentiellement de structure explicative et descriptive) - utilisent des modèles* d'organisation spécifiques [Annexe 4], qu'il est intéressant de visualiser à l'aide d'organiseurs graphiques. Cela permet de mieux comprendre l'organisation des textes, ainsi que le cheminement des idées.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

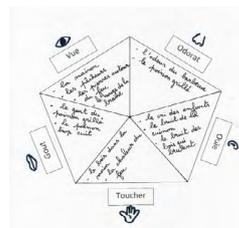
(Se) construire une représentation mentale du texte

Représenter un personnage en explorant les matières et les supports (dessin, collage...) [ECA 1.2.3]



Tu as écouté Jacques et le haricot magique. Ferme les yeux. Comment te représentes-tu Jacques ? Quel âge a-t-il dans ton esprit ? Comment est-il habillé ? Choisis une technique pour le représenter.

Utiliser les 5 sens pour mieux se représenter une scène d'une histoire entendue



À la fin de l'histoire, pense à ce que le héros ressent. Imagine le son de sa voix... Complète l'organisateur graphique¹.

Enrichis tes idées en les comparant avec celles de ton voisin.

Compléter l'organisateur graphique d'un texte explicatif



Voici un organisateur graphique du texte écouté. Complète chaque case avec les informations dont tu te souviens. Pourquoi as-tu laissé une case vide ? Réécoute le texte si tu en as besoin.

Décrire à voix haute comment on se représente les lieux.



Nous avons écouté une histoire. Ferme les yeux. Imagine les lieux où se passent les actions. Que vois-tu ? Cela te fait-il penser à des paysages que tu connais ? Dis à ton voisin ce que tu imagines.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Quand tu écoutes des informations...

Pour schématiser un documentaire, je peux utiliser un plan de texte.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- repérer à l'écoute des modèles d'organisation de plus en plus élaborés (P5) ;
- repérer et mettre en relation des indices qui permettent de construire le sens d'un document (S1).

1. DONOHUE, 2012, p. 112.

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES



2.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier

SAVOIR

- ✓ Stratégies*/habiletés* de compréhension*.
[3.3.3]

ATTENDUS

P3-P4

Nommer et décrire la stratégie/habilité de compréhension : faire des hypothèses* (anticipation et interprétation) et les vérifier.

SAVOIR-FAIRE

- Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.
[3.3.3]

P3-P4

Formuler des hypothèses d'anticipation et d'interprétation et les vérifier.
Mettre en relation le sens du texte (entendu) avec son vécu.
Confronter les significations construites personnellement au texte (entendu) et à celles élaborées par les pairs.

P3

Exprimer avec ses mots une suite plausible au récit.

2.3.4 Dégager des informations explicites

SAVOIR

- ✓ Stratégies/habiletés de compréhension.
[3.3.4]

ATTENDUS

P3-P4

Nommer et décrire la stratégie/habilité de compréhension : retrouver des informations (prélever des informations* explicites).

SAVOIR-FAIRE

- Prélever des informations explicites.
[3.3.4]

P4

Repérer et reformuler des informations essentielles contenues dans un document (papier ou numérique fourni par l'enseignant).

P3

Formuler au moins cinq informations explicites essentielles contenues dans un texte entendu.

Liens possible vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS



Repérer des informations* explicites dans un texte, un message est un préalable au travail sur l'inférence* [2.3.5] [3.3.5] (Gaudreau, 2018) et un tremplin pour la création de représentations mentales [2.3.2 - 3.3.2]. Le travail de repérage des informations explicites est différent mais complémentaire en lecture et en écoute. En situation d'écoute, le repérage est complexifié car certaines stratégies de récupération de sens ne sont pas possibles (se relire...), alors qu'en lecture le décodage peut constituer un obstacle pour certains élèves.

En P1-P2, les élèves ont appris à identifier quelques informations explicites essentielles à la compréhension* et à les reformuler, notamment à partir de questions posées par l'enseignant. **En P3-P4, l'enjeu de cette habileté* est d'apprendre aux élèves à questionner eux-mêmes le texte. Ce dialogue qui s'établit entre l'élève et le texte améliore également l'engagement des élèves dans leur lecture, leur écoute** (Donohue, 2012).

Au début de l'apprentissage, il est possible d'aider les élèves à se poser des questions en leur proposant des formulations-type (« Je me demande... », « Pourquoi... ? »...), en écrivant à l'auteur, en posant des questions comme un journaliste...



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Prélever des informations explicites

Exercer, en pratique guidée, la stratégie « Retrouver des informations dans le texte » après l'écoute d'un texte

Qui ? Quoi ? Où ?
Quand ? Pourquoi ?



Je viens de faire le modelage de la stratégie pour retrouver des informations explicites. Posez-vous systématiquement les 5 questions. Ensuite, en groupe, échangez autour des réponses aux questions.

Séparer des informations essentielles et non essentielles après le visionnage d'un documentaire



Quelles informations retenir de ce documentaire ? Note sur un post-it ce qui est important selon toi. Triens ensemble les informations. Si tu devais retenir cinq informations, lesquelles garderais-tu ?

Écrire les questions amenées durant l'écoute sur tablette d'un texte explicatif



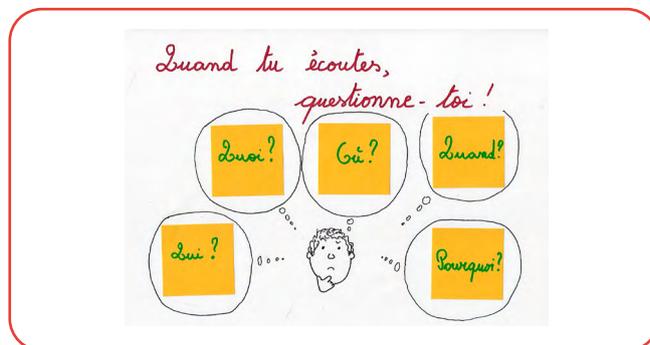
Tu as écouté un texte sur ta tablette. Écris les questions que tu t'es posées durant l'écoute. Tu peux débiter par « Pourquoi... », « Je me suis demandé si... »... As-tu eu une réponse à chaque question ?

Lister collectivement ce qui a été appris lors de l'écoute d'un reportage

Elle est née en 1893.
C'est une infirmière.
Elle est belge.
Elle est résistante.
Elle est décédée en 1916.
Elle a vécu pendant la guerre 1914/1918.
Elle est espionne.

Dans chaque groupe, listez chacun plusieurs informations que vous avez apprises sur Gabrielle Petit. Ensuite, mettez-les en commun. Quelles informations reviennent chez chacun ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- repérer et formuler des informations essentielles durant l'écoute (P5) ;
- vérifier et ajuster, en cours de l'écoute, les hypothèses* d'anticipation et d'interprétation à partir des informations explicites (S1).

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

2.3.5 Élaborer des inférences

SAVOIR

- ✓ Stratégies*/habiletés* de compréhension*.
[3.3.5]

ATTENDUS

P3-P4

Nommer et décrire la stratégie/habilité de compréhension : lire entre les lignes (élaborer des inférences*).

SAVOIR-FAIRE

- Élaborer des inférences.
[3.3.5]

P4

Déduire des informations implicites* en reliant

- des informations* explicites proches ou éloignées ;
- des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde.

Inférer la pertinence du contenu d'un hyperlien* par rapport à un but de lecture.

P3

Déduire des informations implicites à partir des liens exprimés entre des éléments du message, de son vécu, de ses connaissances.

2.3.6 Percevoir le sens global

SAVOIR

- ✓ Stratégies/habiletés de compréhension.
[3.3.6]

ATTENDUS

P3-P4

Nommer et décrire la stratégie/habilité de compréhension : résumer (percevoir le sens global).

SAVOIR-FAIRE

- Percevoir le sens global.
[3.3.6]

P4

Exprimer le sens global d'un document.
Formuler les idées principales et les idées secondaires.
Expliquer les liens existant entre les idées du texte (chronologiques, logiques).
Expliquer les liens entre les actions et les motivations des personnages.
Intégrer des informations disséminées dans un document (papier ou numérique).
Reformuler ou exécuter un enchaînement de trois consignes (écrites).

P3

Exprimer avec ses mots le sens global du message entendu à l'aide d'un support* proposé ou choisi.
Reformuler des idées essentielles contenues dans le message entendu et dégagées collectivement.
Effectuer des tâches correspondant à un enchaînement de consignes entendues.

BALISES ET SENS



Résumer, c'est relier et organiser des idées. Un élève qui ne sait pas résumer a parfois simplement une mauvaise représentation du résumé : il pense qu'il faut retenir des mots, alors qu'il faut retenir et organiser des idées.

L'habileté à résumer est étroitement liée à la mémorisation des idées du texte. Pour favoriser cette mémorisation, il est important d'apprendre à interrompre sa lecture ou son écoute pour créer des résumés intermédiaires, ainsi que de multiplier les activités de reformulation par les élèves, notamment en ne recourant pas au texte (Goigoux & Cèbe, 2019). Les dispositifs de lecture coopérative (Brumont, 2010) et de lecture à dévoilement progressif (lecture pas à pas) [3.3.9 (1/2)] permettent également de construire collectivement et en interaction le sens global.

Les consignes demandent une attention particulière, car leur compréhension favorise l'autonomie et les apprentissages (Zakhartouch, 2004) : elles sont un élément important de la langue* de scolarisation [FLSco]. C'est un genre de textes à part entière, qui est travaillé spécifiquement à partir de la P3.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Percevoir le sens global

Reformuler un conte* étiologique bien structuré à son voisin



Tu vas devoir reformuler ce conte étiologique sans pouvoir le réécouter. Concentre-toi pour l'écouter. Quelles informations te seront utiles ? Quelles stratégies* peux-tu utiliser ? Fais écouter le conte à ton voisin.

Formuler l'idée principale et les idées secondaires après avoir écouté un intervenant extérieur



Sur un post-it, notez une idée importante émise lors de l'exposé. Collez-le sur le panneau. Lisons toutes les idées. Qu'est-ce qui les relie entre elles ? Formulez cette idée principale en une seule phrase.

Utiliser une leçon* à manipuler pour résumer un texte écouté en quelques phrases



Un bon résumé est court et va à l'essentiel. Pour t'aider, voici un support* avec 5 étapes. Suis chaque étape. Combien de parties a l'histoire ? Où s'arrête chaque partie ? Écris une seule phrase qui rédit l'idée de chaque partie.

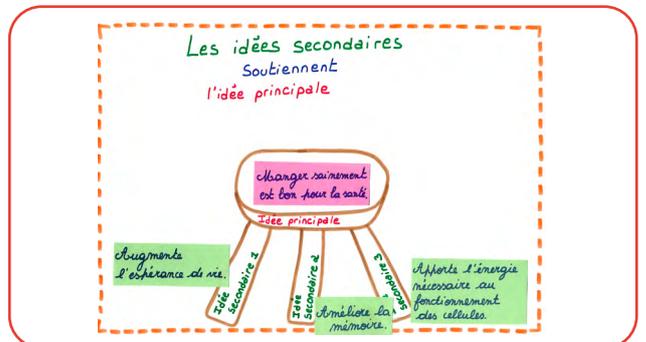
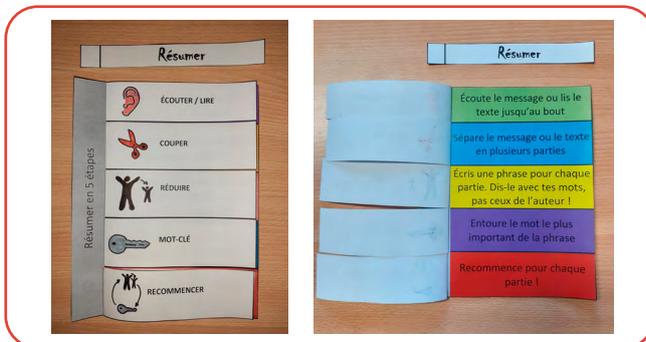
Reconstituer l'ordre logique d'un texte réparti en plusieurs « tuiles parlantes » [2.4.1]



Chaque tuile parlante contient une partie d'un texte. Écouteles.

Remets les tuiles dans l'ordre logique du texte. Pourquoi as-tu mis cette tuile en premier ? En dernier ? Réécoute les tuiles pour vérifier si c'est cohérent.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- exprimer le sens global du document, de formuler les idées principales et les idées secondaires, d'expliquer les liens existant entre les idées du texte (chronologie, logiques) (P5) ;
- élaborer des significations en analysant des éléments spécifiques qui contribuent à percevoir le sens global du texte (thèse, arguments, exemples...) (S1).

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

2.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable



SAVOIR-FAIRE

- Distinguer
- le réel (factuel) et l'imaginaire (fictionnel) ;
 - le vraisemblable et l'invraisemblable.

[3.3.7]

ATTENDUS

P3-P4

- Dégager et reformuler
- les éléments réels ;
 - les éléments imaginaires ;
 - les éléments vraisemblables ;
 - les éléments invraisemblables.

2.3.8 Relier le texte et les illustrations¹

SAVOIR

- ✓ Stratégies*/habiletés* de compréhension*.

[3.3.8]

ATTENDUS

P3-P4

Nommer et décrire la stratégie/habilité de compréhension : relier le texte et les illustrations (mettre en relation le texte et les illustrations).

SAVOIR-FAIRE

- Mettre en relation le texte et les illustrations.

[3.3.8]

P4

Décrire le lien entre le texte et les illustrations d'un écrit papier ou numérique.

P3

Relier les informations du texte aux indices fournis par l'illustration.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

1. Dans cette rubrique spécifique, la notion de texte est à comprendre comme texte entendu.

BALISES ET SENS



Le réel (factuel) est ce qui existe dans les faits ou ce qui est conforme à la réalité.

L'imaginaire (fictionnel) est ce qui est inventé, n'existe que dans l'esprit, sans réalité, ce qui est fictif.

Le vraisemblable est ce qui semble vrai, possible, plausible, ce qui pourrait exister dans la réalité.

Un texte ou un document peut comporter des éléments réels et imaginaires, ainsi que des éléments vraisemblables et invraisemblables. Ainsi un récit peut aborder des faits historiques par la fiction ou ancrer des faits imaginaires dans un contexte réel (temps et lieu).

En P1-P2, l'élève a appris à distinguer et à classer, par confrontation avec ses pairs, les éléments réels et imaginaires d'un texte. **À partir de la P3, il apprend également à distinguer ce qui est vraisemblable et invraisemblable dans des textes sans ambiguïtés.**

Il est important d'analyser avec les élèves des récits qui proposent des degrés de vraisemblance différents. Un récit policier, bien qu'inventé, comporte généralement des éléments vraisemblables. Les récits merveilleux, fantastiques ou de science-fiction proposent des lieux, des actions...qui sont idéaux pour travailler le vraisemblable.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Distinguer le réel (factuel) de l'imaginaire (fictionnel), le vraisemblable de l'invraisemblable

Dégager les caractéristiques du vraisemblable/invraisemblable



Vous allez entendre des tuiles parlantes avec des phrases vraisemblables. Puis, d'autres avec des phrases invraisemblables. Expliquez pourquoi elles le sont. Quelles caractéristiques pouvons-nous dégager ?

Repérer les éléments imaginaires dans une histoire entendue



Par deux, listez les éléments imaginaires de l'histoire entendue. Le fait qu'Otto apprenne à écrire est-il réel ? Pourquoi ?

UNGERER, T. (1999). *Otto*. École des Loisirs.

Analyser ce qui rend vraisemblable un récit policier

John Chatterton Détective

Les éléments vraisemblables

Les personnages	Les lieux	Les faits
John Chatterton la dame la jeune fille le ravisseur	bureau du détective rue Vieille rue du Square les indices trouvés	la demande pour enquêter sur la disparition de la fille

Ce récit imaginaire a des éléments vraisemblables. Listez-en plusieurs. Regroupez-les par catégorie : personnages, lieux et faits. Ces éléments-ci sont-ils vraisemblables ?

POMMAU, Y. (1993). *John Chatterton Détective*. École des Loisirs.

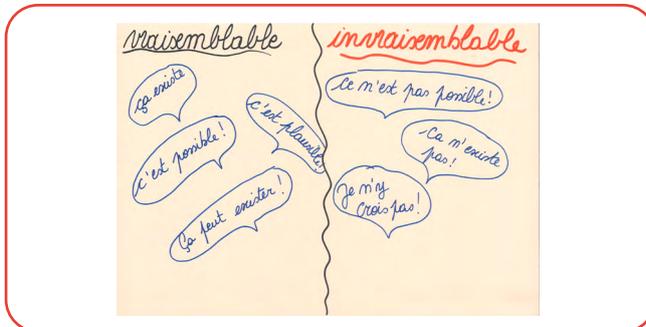
Déterminer le degré de vraisemblance d'un récit fantastique [VT 3]



Après l'écoute, placez la flèche dans la roue selon le degré de vraisemblance que vous donnez au texte. Pourquoi ne placez-vous pas votre curseur au même endroit ?

Explique pourquoi tu penses que... est invraisemblable.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Éléments invraisemblables dans les livres

Les personnages	Les lieux



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- dégager et reformuler les éléments réels, imaginaires, vraisemblables et invraisemblables (P5) ;
- distinguer en justifiant le vraisemblable de l'invraisemblable, le réel (factuel) de l'imaginaire (fictionnel) (S1).

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

2.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension et interprétation)



SAVOIR

- ✓ Stratégies*/habiletés* d'interprétation.
[3.3.9]

ATTENDUS

P4

- Décrire les stratégies d'interprétation :
- lecture participative (émotionnelle) ;
 - lecture distanciée (analytique) ;
 - jugement critique sur un document (papier ou numérique).

SAVOIR-FAIRE

- Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte). [3.3.9]

P3-P4

Construire le sens du message en restant fidèle au contenu lu.

- Pratiquer une lecture participative.
[1.3.1 - 3.3.9]

P4

Exprimer son point de vue, son appréciation.
Échanger, partager ses impressions, ses sentiments.

P3-P4

Se mettre à la place d'un personnage (traits de caractères, valeurs, comportements).
Énoncer les ressemblances et des différences entre des œuvres et les comparer.

P3

Exprimer une impression, une opinion.
Partager ses impressions.

- Pratiquer une lecture distanciée.
[3.3.9]

P4

Associer des intentions à un personnage.
Déterminer si le point de vue de l'auteur est objectif ou subjectif.
Distinguer les faits et les opinions.
Déterminer comment la forme du texte (champs* lexicaux, utilisation des adjectifs et des adverbes...) et les procédés utilisés par les autrices et auteurs contribuent au sens du texte.

P3-P4

Dégager les valeurs défendues, le message véhiculé dans un document, **un récit (P3)**.
Identifier le narrateur.
S'interroger sur l'intention* de l'auteur.

Liens possibles vers EPC :

- EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée
EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée
EPC 3.1 : Comprendre les principes de démocratie



BALISES ET SENS



(suite de [3.3.9 (1/2)]) La lecture* littéraire se travaille en classe par l'organisation d'activités qui ciblent à tour de rôle la lecture participative et la lecture distanciée (Dufays, 2018). Ce sont des activités qui décloisonnent la lecture et en font une activité sociale et interactive mêlant écriture, écoute et parole, et qui s'éloignent nettement du questionnaire de lecture individuel [Introduction « Lire »] : par exemple, la lecture coopérative [Vol.2, P1-P2, pp. 78-79], la lecture par dévoilement progressif (lecture pas à pas) [3.3.9 (1/2)], l'élaboration collective d'un visibiléo* [AML- C7] ou le cercle de lecture (Terwagne et al., 2006). L'élève émet un avis sur un texte, échange sur les émotions qui l'ont accompagné durant la lecture et s'explique en recourant à une lecture distanciée. Ce sont des activités au cours desquelles la compréhension* et l'interprétation se nourrissent et s'affinent mutuellement (Falardeau, 2003).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Pratiquer une lecture participative - Pratiquer une lecture distanciée

Comparer des textes entendus proposant des réécritures d'un même conte patrimonial, y compris dans d'autres langues (lecture participative) [VT]



Vous avez entendu deux albums qui mettent en scène le Petit Chaperon rouge¹. Quels sont les points communs entre les deux histoires ? Quelles sont les différences ? Réécoutons-les !

Échanger son point de vue au sujet d'un texte entendu (lecture participative)



À tour de rôle, lancez le « dé des impressions ». Répondez à la question qui apparaît pour échanger sur le texte entendu. En quoi vos ressentis sont-ils similaires ? En quoi vos points de vue sont-ils différents ? Pourquoi ?

Se mettre dans la peau de l'auteur suite à une écoute à dévoilement progressif (lecture pas-à-pas) [3.3.9 (1/2)] (lecture distanciée)



TALLEC, O. (2018). *J'en rêve depuis longtemps*. Actes Sud Junior.

L'auteur nous a bien eus ! Il n'utilise aucun substitut*. Pourquoi ? Il a créé un doute sur l'identité du personnage. Qu'a provoqué ce procédé durant l'écoute ? Du suspense et l'envie de terminer la lecture !

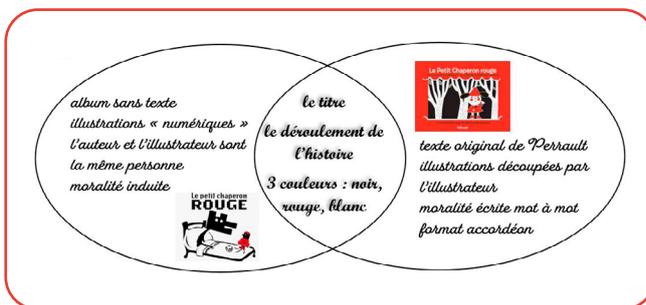
Identifier le narrateur pour comprendre la notion de point de vue et la place de celui-ci (lecture distanciée)



BRUNET, A. (2017). *Belle maison*. Sarbacane.

Qui raconte ? Quels sont les indices qui te font dire cela ? Pourquoi l'auteur nous a eus ? Comment a-t-il créé un doute sur l'identité du personnage ? Qu'a provoqué ce procédé ? Du suspens et l'envie de terminer la lecture !

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- échanger, partager ses impressions, ses sentiments, son appréciation, son point de vue et les justifier en les reliant à des procédés utilisés par les autrices et les auteurs (P5) ;
- selon le genre* et le support*, expliquer les effets de sens produits par les choix (techniques, stylistiques, narratifs, iconographiques...) d'un auteur (S1).

1. RASCAL, (2015). *Le Petit Chaperon rouge*. L'École Des Loisirs.
PERRAULT, CH., SOURDAIS, C. (2013). *Le Petit Chaperon rouge*. Hélim.

2.4 DÉGAGER LA COHÉRENCE DU MESSAGE

2.4.1 Dégager les facteurs de cohérence

SAVOIRS

- ✓ Facteurs de cohérence*.
[1.4.1 - 3.4.1 - 4.4.1]

- ✓ Structures* textuelles dominantes.
[1.4.1 - 3.4.1 - 4.4.1]

SAVOIR-FAIRE

- Identifier le genre* du message entendu.
[3.4.1]

- Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.
[3.4.1]

ATTENDUS

P3-P4

- Connaitre
- des connecteurs de temps, d'espace et de lieu, d'énumération, de cause/explication, d'addition ;
 - les techniques de reprise de l'information (reprise* anaphorique).

P3-P4

- Connaitre les caractéristiques générales des cinq structures textuelles :
- narrative ;
 - argumentative ;
 - descriptive ;
 - dialoguée ;
 - explicative.

P3-P4

- Dégager des caractéristiques du message entendu afin d'en identifier le genre **[Annexe 1]**.
Repérer les organisateurs* textuels pour construire du sens.
Identifier le contenu du message et la façon dont il est organisé :
- choix des idées (pertinence, suffisance) ;
 - organisation des idées (enchaînement des propos avec ce qui précède).

P4

- Identifier un référent et sa reprise anaphorique :
- substitut* lexical (**synonyme, terme générique...**) ;
 - substitut grammatical (**pronoms**).

P3-P4

- Repérer la (les) voix du (des) locuteur(s).

P3

- Identifier un référent et sa reprise anaphorique :
- substitut lexical ;
 - substitut grammatical (**pronom personnel**).



BALISES ET SENS



(suite de [1.4.1]) La **cohérence*** d'un texte résulte de l'organisation des informations (choix des connecteurs, respect de la structure... ; titraille, puces...), de l'usage de moyens d'enchaîner les phrases (reprise de l'information...), de la compatibilité de temps et des modes verbaux (cohérence* temporelle). Elle confère à un texte son unité.

Dans un premier temps, l'enseignant propose des modèles* d'organisation aux élèves ; peu à peu, l'élève organise ses textes en choisissant parmi les modèles qu'il connaît.

Au cours d'une même année, l'enseignant programme, en alternance, des genres* écrits (l'album, la recette...) et des genres oraux (le conte oralisé, l'exposé...). À partir de la P4, il veille également à proposer des formes numériques des genres (l'encyclopédie en ligne, l'album numérique...) et certains genres proprement numériques (le blog, le forum, le courriel...). Chaque année, des genres de trois structures* textuelles sont abordés. Les cinq structures sont abordées sur l'ensemble de la P3 et de la P4. Une répartition précise doit donc s'opérer entre enseignants [Annexe 1]. (suite en [4.4.1])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Identifier le genre du message entendu - Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens

Établir les caractéristiques communes à plusieurs tutoriels



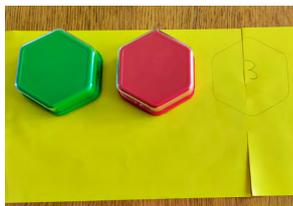
Écoutons trois tutoriels afin de lister leurs caractéristiques. Ensuite, nous en produisons un ! Qu'est-ce qui est propre/commun aux tutoriels ? Regardons un tutoriel dans une autre langue [LM].

Relever les indices qui permettent d'identifier le locuteur dans un texte écouté



Dans l'histoire entendue, combien de personnages parlent ? Cite une phrase dite par chaque personnage. Y a-t-il des personnages qui ne parlent pas ? Tu peux réécouter l'histoire plusieurs fois sur ta tablette .

Repérer les connecteurs utilisés dans un texte écouté en désordre [2.3.6]



Pourquoi as-tu placé les tuiles parlantes dans cet ordre ? Quels sont les mots qui t'ont servi d'indices ? Un autre ordre aurait-il été possible ? Comment sais-tu qu'il s'agit de la dernière partie de l'histoire ?

Repérer les substituts* utilisés pour chaque personnage de l'histoire lue

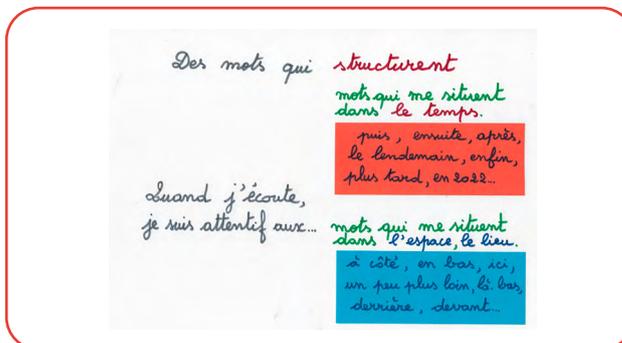


ARANDA, M. (2019). *La brodeuse d'histoires*. Cotcotcot Éditions

Dans l'histoire entendue, quels sont tous les mots qui désignent la maman, Lucia, Mila, Lucia et Mila ?

Dans une phrase, nous entendons « me déranger ? ». Quel personnage dit cette phrase ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- ajouter de nouvelles idées pour faire avancer le propos (P5) ;
- expliquer la cohésion textuelle d'un texte lu en faisant apparaître l'organisation du texte, en dégageant les connexions et en explicitant liens anaphoriques (S1).

2.5 TRAITER LES UNITÉS LEXICALES

2.5.1 Traiter le vocabulaire

SAVOIRS

- ✓ Lexique spécifique.
[1.5.1 - 3.5.1 - 4.5.1]

- ✓ Lexique courant.
[1.5.1 - 3.5.1 - 4.5.1]

ATTENDUS

P3-P4

Connaître et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.

P3

Connaître et comprendre les mots usuels traités dans les messages oraux et dans les supports* de lecture de la classe.

2.5.2 Établir des relations entre les mots

SAVOIRS

- ✓ Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).
[1.5.2 - 3.5.2 - 4.5.2]

- ✓ Relations sémantiques entre les mots.
[1.5.2 - 3.5.2 - 4.5.1]

ATTENDUS

P4

Connaître les constantes orthographiques liées à l'emploi de certains accents (a/à, ou/où...).

Connaître les règles de positions [Savoir 4.5.2].

P3-P4

Connaître les notions de famille* de mots, de racine.

Connaître les constantes orthographiques liées à l'emploi de certains graphèmes* (en lien avec une famille morphologique) ;

Connaître les constantes orthographiques liées à l'emploi de certains phonèmes* (le son /ɛj/ s'écrit -eil à la fin d'un mot masculin, -eille d'un mot féminin **et -eill à l'intérieur d'un mot (P4)**).

P3

Connaître des mots contenant des graphèmes rares (simples ou complexes).

P4

Connaître des homogrammes* et des homophones*.

Connaître les notions de champ* lexical, de substitut* lexical.

P3

Connaître des homophones fréquents.

Connaître les notions **de synonyme**, de champ lexical, de substitut lexical.



BALISES ET SENS



(suite de [1.5.1])

Le choix des mots à travailler est guidé par la fréquence, l'utilité et la polysémie du mot. Les mots les plus fréquents, ainsi que le vocabulaire spécifique des disciplines (langue* de scolarisation), sont souvent les plus polysémiques (*figure, échelle, volume, sommet, pyramide, limite, accord...*). **La maîtrise du vocabulaire spécifique - souvent abstrait - a un impact sur la compréhension* des contenus disciplinaires ainsi que sur la réalisation des tâches attendues.**

Une attention particulière doit être portée aux verbes opérateurs, aux verbes des consignes ainsi qu'aux connecteurs* et aux déterminants (Wauters, 2020) [FLSco]. Ces « petits mots » apportent des nuances importantes aux énoncés. Par ailleurs, des connecteurs très fréquents peuvent avoir des sens contradictoires. Ainsi, le mot *ou* peut signifier un choix (Les nombres sont pairs ou impairs) voire une addition (Les enfants qui portent du rouge ou du noir peuvent bouger). Les déterminants *le, la* et *un, une* peuvent signifier « un seul » (Le ministre a visité l'école) ou « chaque » (Le cube a six faces). (Voir aussi [3.5.1] et [4.5.1])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Lexique spécifique

Choisir, en groupe classe, les mots à mettre dans le « carnet de mots » [1.5.1]



Nous avons découvert les fractions. Quels mots vont nous aider à « raconter » ce que l'on a fait, vécu ? Listez-en quelques-uns mentalement. Y a-t-il des adverbes ou des connecteurs qui seraient utiles ?

Après l'écoute du « Collectionneur de mots », collecter des mots du lexique spécifique durant la journée



Aujourd'hui, c'est le « jour des mots » ! Comme Jérôme, « collectionnons » des mots. Chaque jour vous entendez des mots propres à certains cours. Soyez-y attentifs. Notez-les sur un post-it dès que vous en entendez un.

Observer des déterminants qui apportent des nuances importantes [FLSco]



Quel est le mot qui permet de baisser les bonnes plaquettes ? Sois attentif aux mots comme *tous, chaque...* Quel sens mets-tu derrière « beaucoup » ? Ce mot a-t-il le même sens que « tous » ?

Repérer les mots polysémiques en classe et en dehors de l'école [FLSco]



Certains « mots de l'école » ont plusieurs sens. Il est important de les connaître pour ne pas les confondre. À la maison, repérez des mots qu'on utilise avec un sens différent à l'école et dans le journal.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Une structuration sur des déterminants qui nuancent²

De petits mots... riches en sens !

La polysémie d'un mot

opération



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- connaître les différents sens d'un mot spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire (P5) ;
- identifier une famille* de mots et un champ* lexical (S1).

1. REYNOLDS, P. (2018), *Le collectionneur de mots*. D'autres livres : *Écoute* (Gabi SNYDER), *Les mots doux* (Carl NORAC et Claude K. DUBOIS), *Le petit voleur de mots* (Nathalie MINNE), *L'attrapeur de mots* (Jean-François DUMONT) et *Les mots de Zaza* (Bernadette DESPRÉS et Jacqueline COHEN).

2. Affichage inspiré de Wauters (2020, p. 190).

2.6 TRAITER LES UNITÉS GRAMMATICALES

2.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales

SAVOIR-FAIRE

→ Prendre appui sur les indices grammaticaux pour construire le sens du message entendu.

[3.6.1]

ATTENDUS

P4

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques verbales (audibles) dans le message entendu :

- de personne et de nombre ;
- de temps (présent, passé composé, imparfait, futur simple, futur proche, conditionnel présent).

Repérer les modes : infinitif, indicatif, impératif.

Repérer les pronoms personnels **et les substituts* lexicaux**.

P3-P4

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques (audibles) nominales :

- du nombre (singulier/pluriel) ;
- du genre (masculin/féminin).

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques de l'assertion, de l'interrogation, de l'injonction.

P3

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques :

- de personne et de nombre ;
- de temps (présent, passé, futur).

Repérer les pronoms personnels.

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques de la négation.

BALISES ET SENS



L'écrit et l'oral ont des fonctionnements différents. La langue française a de nombreuses formes homophoniques, que ce soit au niveau des accords* ou de la conjugaison. L'écrit lève l'ambiguïté issue de cette particularité du français oral. De nombreuses erreurs d'orthographe proviennent de cette méconnaissance du décalage entre l'oral et l'écrit. Par exemple, à l'écrit, les groupes nominaux comportent généralement deux marques du pluriel : l'une sur le déterminant, l'autre sur le nom. À l'oral, le pluriel du déterminant s'entend généralement (*les, des...*) tandis que le pluriel du nom s'entend rarement. Les élèves doivent donc apprendre à ne pas se fier aveuglément à ce qu'ils entendent pour écrire. Le déterminant est donc un signal du nombre très efficace sur lequel il faut porter l'attention des élèves (Brissaud & Cogis, 2011). C'est le pivot des accords [4.6.1].

Le travail mené en lecture [3.6.1 (1/2)] concernant la verbalisation des nuances apportées par les marques de l'assertion, de l'interrogation et de l'injonction est mené en parallèle à l'oral.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Prendre appui sur les indices grammaticaux pour construire le sens du message entendu

Constater le décalage entre le nombre de marques du nombre à l'oral et à l'écrit

Un cheval blanc, des chevaux blancs... deux mots changent à l'oral pour 3 à l'écrit !

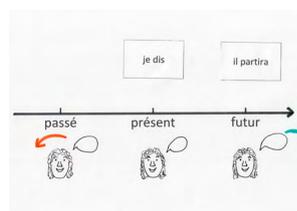
Voici un groupe nominal au singulier. Dis-le au pluriel. À l'oral, combien de mots changent ? Et à l'écrit ? À l'écrit, il faut noter ce que l'on n'entend pas à l'oral !

Identifier les indices oraux comme marqueur du nombre et du genre



Repérez dans le groupe nominal énoncé si le groupe est au singulier ou au pluriel. Notez les indices qui permettent de le savoir.

Situer sur une ligne du temps les verbes entendus pour comprendre les nuances



Imagine la scène dans la tête. Quel évènement se passe en tout premier lieu ? Où vas-tu placer les étiquettes si je déclare : « Je te dis qu'il partira ». Quels changements entends-tu ?

Analyser les marques orales de l'assertion, de l'interrogation et/ou de l'injonction¹

Où vas-tu ?

Qu'est-ce qui te permet de dire que c'est une question ? Quels mots confirment que c'est une question ? Quelle intonation avoir si c'est un ordre ? Je redis la phrase avec une autre nuance. Quelles différences de sens entends-tu ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Qui se cache derrière...

Recherche d'indices
Les verbes ont une empreinte...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- repérer les substituts grammaticaux et les substituts* lexicaux (P5) ;
- reconnaître des indices grammaticaux : connecteurs/liens sémantiques et anaphores (S1).

1. Cette piste peut être travaillée en langues modernes, par exemple à partir de l'enregistrement de la voix de l'enseignant.

2.7 ASSURER LA PRÉSENTATION DU MESSAGE

2.7.1 Appliquer les règles d'écoute



SAVOIR

- ✓ Adaptation à la situation de communication.

[1.7.1]

ATTENDUS

P4

Connaitre les freins et les facilitateurs de la communication (distractions, intérêt...).

P3-P4

Connaitre des démarches pour s'adapter au contexte d'écoute :

- conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ;
- écoute attentive.

Respecter le tour et le temps de parole.

Connaitre la façon d'intervenir à la suite d'une perte de compréhension* (questions, demandes de clarification).

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Appliquer des règles* d'écoute selon la situation de communication.

P3-P4

Témoigner de son écoute

- en regardant l'énonciateur ;
- en adoptant une posture d'écoute ;
- en signalant celle-ci par des gestes (mimiques, sourire, signe de tête) ;
- en formulant un commentaire sur la voix (volume*, débit*, intonation*).

Établir un lien entre le contenu du message et un support* illustré (schéma, plan...).

S'adapter au contexte d'écoute par

- des conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ;
- une écoute attentive.

2.7.2 Traiter les moyens non verbaux

SAVOIR

- ✓ Paramètres* du corps, de la voix.

[1.7.2]

ATTENDUS

P3-P4

Repérer les paramètres de la voix : débit, intonation, volume, pauses.

Repérer les paramètres du corps : posture et positions du corps, gestuelle, maintien du regard, expressions faciales (mimiques, hochements de tête), déplacements.

Lien possible vers EPC :

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique



BALISES ET SENS



Parler et écouter sont en interaction étroite [Introduction générale]. Témoigner de son écoute, c'est participer à la communication de manière active en tant que récepteur. La personne qui écoute n'est pas passive face au discours de l'émetteur. Elle contribue à part entière à l'harmonie et à la fluidité de la communication (Allen, 2014).

Écouter, c'est notamment connaître et appliquer les règles* d'écoute, les conduites sociales – parfois arbitraires – nécessaires au fonctionnement de la communication, à la circulation de la parole : regarder l'énonciateur, activer certains gestes, différer son désir d'expression, partager le temps, attendre son tour... (Nonnon, 2004). Travailler les règles d'écoute dans des contextes diversifiés (groupes de discussion, écoute d'un intervenant...) permet aux élèves de mieux prendre la parole par la suite (Dumais, 2010).

Adopter une posture d'écoute, c'est se tenir de telle manière à être prêt à écouter attentivement. Cette posture peut varier d'un élève à l'autre, mais doit respecter les conduites sociales admises dans la situation de communication. Avoir un objet en main peut aider certains élèves à écouter, mais peut aussi gêner d'autres participants.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Adaptation à la situation de communication - Appliquer les règles d'écoute selon la situation de communication

Repérer dans une séance filmée un élève qui semble ne pas avoir compris le message oral



En visionnant l'enregistrement d'élèves en train d'écouter, repérez l'élève qui semble ne pas avoir compris le message entendu.

Pourquoi fronce-t-elle les sourcils à votre avis ? En quoi cela montre qu'elle n'a pas compris ?

Relire la grille pour une écoute attentive avant le cours et la compléter après



Relisez la grille qui favorise une écoute attentive avant d'entamer la leçon. Puis, notez les raisons qui vous ont empêché d'avoir une écoute attentive. Quels sont les éléments auxquels vous devez être attentifs ?

Associer l'image correspondant aux contenus de la présentation orale



Quel support* serait le plus approprié à ce qui a été dit ? Pour quelle raison as-tu choisi cette image ? Quels mots dans la présentation permettent d'affirmer qu'il s'agit de cette image ?

Adopter une conduite sociale adaptée au contexte d'écoute



Vous allez, cette semaine, chacun présenter votre exposé. Ceux qui sont en position d'écoute, quelle attitude devez-vous adopter ? En quoi cette attitude doit-elle être différente de celle adoptée lors de travaux de groupe ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Je vois quand tu m'écoutes !

- tu me regardes quand je parle.*
- tu me montres que tu m'écoutes (signe de la tête)*
- tu interromps ton activité quand je parle.*
- tu réagis après que j'ai parlé.*
- tu attends que je termine de parler.*
- tu évites de faire du bruit.*

Écoute attentive !			
Éléments favorisant l'écoute attentive	OUI	NON	Les raisons qui m'ont empêché d'avoir une écoute attentive
Évite de toucher à tout.			
Regarde la personne qui parle.			
Suis assis confortablement.			
Mon corps est tonique.			
Signale par des gestes que j'écoute.			
Donne mes idées par rapport à ce qui a été dit.			
Fais des liens entre les éléments vus et dits.			



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- témoigner de son écoute en reformulant ce qui a été dit (P5).

2.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

2.8.1 Apprécier, agir, réagir



SAVOIR

- ✓ Culture littéraire.
[3.8.1]

ATTENDUS

P3-P4

Connaître des œuvres du patrimoine littéraire (contes, légendes...) rencontrées à l'école.
Connaître des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école.

SAVOIR-FAIRE

- Interagir avec autrui.
[1.8.1]

P4

Clarifier ses propos ou ses réactions en faisant des liens entre ses idées.

P3

Questionner ses interlocuteurs :
• suite à une difficulté de compréhension ;
• pour en savoir plus sur le sujet.
Répondre à des questions posées à la suite d'une prise de parole préparée.
Formuler un avis à propos d'une présentation.
Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne.

- Élargir sa connaissance du monde.
[1.8.1 - 3.8.1]

P3-P4

Intégrer de nouvelles informations à son réseau de connaissances et les verbaliser.

- Se construire une identité* de lecteur.
[1.8.1 - 3.8.1]

P4

Se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies* à expérimenter...).
Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour **justifier** ses préférences (auteurs, genres*...).

P3

Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour **identifier** ses préférences (auteurs, genres*...).

2.8.2 Vérifier et ajuster son écoute

SAVOIR-FAIRE

- Évaluer son écoute.

P3-P4

Évaluer la qualité de son écoute.

Lien possible vers EPC :

EPC 1 : Construire une pensée autonome et critique

BALISES ET SENS



Écouter, c'est également – en fin de tâche – être capable d'évaluer la qualité de son écoute, c'est-à-dire de poser un regard distancié, réflexif sur son écoute. Cette analyse permet à l'élève d'améliorer la qualité de ses prochaines écoutes, ainsi que d'améliorer ses capacités à collaborer-coopérer. Tout comme en Parler [1.8.2], ce temps d'arrêt peut se réaliser avec le recours aux pairs et demande à ce que des traces soient gardées.

Il est possible de développer la réflexion des élèves en leur proposant des outils guidants, comme une liste de règles* d'écoute, une grille d'analyse, le baromètre de l'écoute... Les questions d'évaluation de l'écoute peuvent porter sur le respect des règles d'écoute, mais également vérifier l'atteinte du but assigné, de l'objectif fixé [2.1.2]. Par ailleurs, avoir connaissance des diverses habiletés* d'écoute (cf. tableau « Quand j'écoute ») permet aux élèves de se rendre compte de la complexité des tâches d'écoute et les aide à adopter les stratégies*, postures et gestes d'écoute adéquats.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Évaluer son écoute

Estimer son degré d'écoute



Suite à l'interview demandée, estimons chacun notre degré d'écoute. Venez placer votre prénom sur le baromètre. Nadya, tu n'as pas été très attentive. Pourquoi as-tu été distraite ?

Sam, qu'est-ce qui a favorisé ton attention ?

Vérifier si le but d'écoute fixé a été atteint

Pourquoi est-ce important de vérifier la qualité de son écoute ?



Après l'écoute de « 1 jour 1 actu », vérifie si le but d'écoute que tu t'es fixé est atteint.

Ta stratégie est-elle adaptée ? À quelles questions peux-tu répondre ?

Comment vas-tu t'y prendre pour l'écoute suivante ?

Identifier des règles d'écoute utiles à la réussite d'un travail en groupe



Collaborer, ce n'est pas évident. Durant le travail en groupe, quelles règles d'écoute chacun de vous a-t-il appliquées ? Pourquoi était-ce nécessaire au bon fonctionnement du groupe ? Cela a-t-il été difficile pour toi ?

Se mettre en projet pour les prochaines écoutes [REL 5]



Suite à l'atelier philo-théo, à quelle règle chacun de vous décide-t-il d'être attentif lors du prochain atelier ? Faites-la apparaître sur le support*. Pourquoi as-tu choisi « je laisse parler » ? Gardes-en une trace !

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Quand j'écoute :

JE RÉSUME

JE CRÉE DES IMAGES MENTALES

JE RETROUVE DES INFORMATIONS

JE FAIS DES LIENS AVEC MON VÉCU OU MES CONNAISSANCES

J'OBSERVE LES IMAGES

JE LIS ENTRE LES LIGNES

Es-tu resté connecté ?

Ai-je bien écouté ?

Ai-je compris toutes les consignes ?	😊 😞
Ai-je retenu au moins 4 informations ?	😊 😞
Ai-je acquis de nouvelles connaissances ? Lesquelles ?	😊 😞
Suis-je capable de reformuler ce que j'ai entendu ?	😊 😞
Ma reformulation est-elle correcte ?	😊 😞
Ai-je fait des liens avec mon vécu ou mes connaissances ?	😊 😞
Ai-je retenu les idées essentielles ou des détails ?	😊 😞
Suis-je capable de résumer le message dans ma tête ?	😊 😞
Suis-je prêt pour la prochaine écoute ?	😊 😞



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- évaluer la qualité de son écoute et de ses interventions (P5) ;
- au cours de l'écoute, évaluer ses stratégies et les adapter le cas échéant (apprendre à apprendre [VT 2]) (S1).

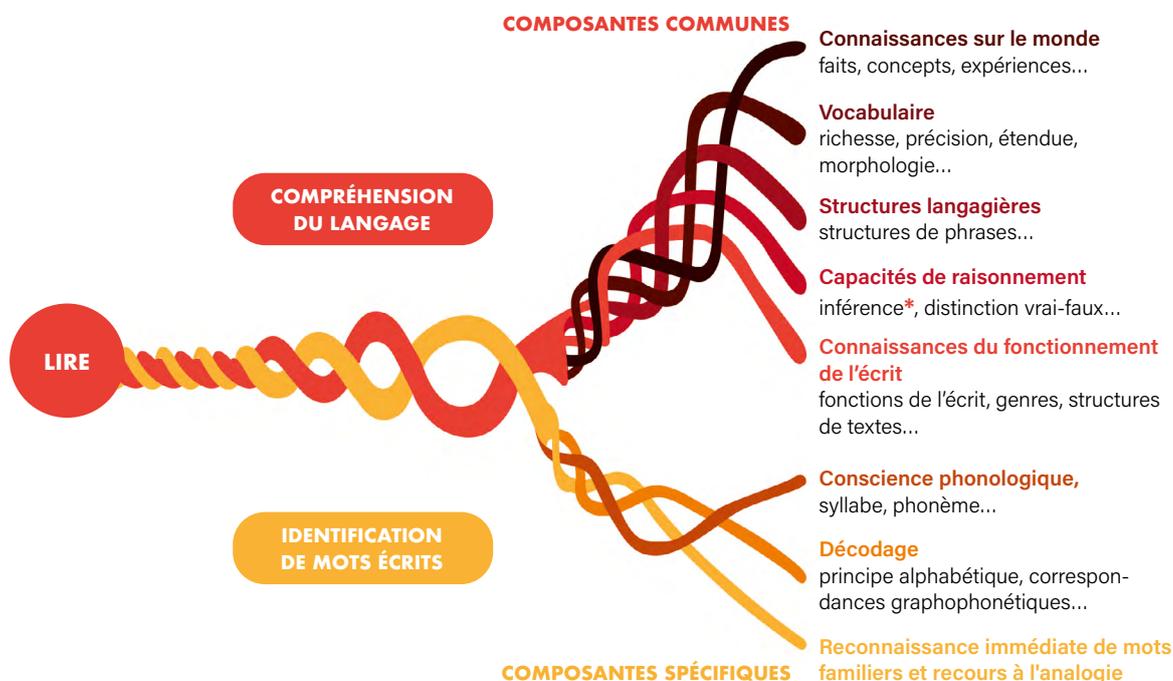
3. LIRE

INTRODUCTION	71
TABLEAU DE COMPÉTENCES	75
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	78
ÉTAPE 1 : ORIENTER SA LECTURE	80
3.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à lire	80
3.1.1 Caractériser la situation de communication.....	80
3.1.2 Se déterminer un but de lecture.....	80
ÉTAPE 2 : CONSTRUIRE DU SENS	82
3.2 Apprendre et utiliser le code	82
3.2.1 Décoder les mots et la ponctuation.....	82
3.2.2 Lire avec fluidité.....	84
3.3 Construire du sens à l'aide de stratégies	86
3.3.1 Contrôler sa compréhension.....	86
3.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte.....	86
3.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier.....	88
3.3.4 Dégager des informations explicites.....	88
3.3.5 Élaborer des inférences.....	90
3.3.6 Percevoir le sens global.....	90
3.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'in vraisemblable.....	92
3.3.8 Relier le texte et les illustrations.....	92
3.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension – interprétation).....	94
3.4 Dégager la cohérence du message	98
3.4.1 Dégager les facteurs de cohérence.....	98
3.5 Traiter les unités lexicales	100
3.5.1 Traiter le vocabulaire.....	100
3.5.2 Établir des relations entre les mots.....	100
3.6 Traiter les unités grammaticales	104
3.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales et dégager des régularités.....	104
3.6.2 Analyser la phrase simple : les constituants et les fonctions.....	108
3.6.3 Analyser le mot : les classes.....	110
ÉTAPE 3 : APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER	112
3.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif	112
3.8.1 Apprécier, agir, réagir.....	112
3.8.2 Vérifier et ajuster sa production.....	114

INTRODUCTION

« LIRE »

Lire, c'est comprendre (produire du sens en tant que récepteur d'un message), en identifiant des mots écrits¹.



1. Les composantes spécifiques au champ « Lire »

Outre la conscience* phonologique [Vol. 2, P1-P2, p. 73], les composantes spécifiques de la lecture sont le décodage*, la reconnaissance* immédiate de mots et le recours à l'analogie*. **Le décodage** est la mise en correspondance des graphèmes* avec les phonèmes* de la langue. C'est la capacité de convertir des graphies en sons. Il repose sur la mémorisation des correspondances graphophonétiques à la base du principe alphabétique. C'est ce qu'on appelle aussi la voie d'assemblage (ou voie indirecte) de la lecture. Elle permet notamment au lecteur de « déchiffrer » un mot complexe ou inconnu [3.2.1]. **La reconnaissance immédiate de mots** est la mise en relation directe de la forme écrite d'un mot avec son sens. Elle repose sur la mémorisation de la forme orthographique des mots. C'est ce qu'on appelle aussi la voie d'adressage (ou voie directe) de la lecture. **Le recours à l'analogie** est le fait d'utiliser des mots connus ou des segments de mots connus pour lire d'autres mots dans lesquels ils apparaissent (ex. : *mon* dans *montrer*).

2. Le gout de la lecture, le plaisir de lire et la lecture-plaisir

Le gout de la lecture est l'envie, l'attrait, la motivation, l'intérêt qu'un lecteur éprouve envers la lecture. À l'école, développer le gout de la lecture se réalise par l'organisation d'activités de découverte de livres, d'animations ludiques, la rencontre d'autrices et d'auteurs... (Poslaniec, 2010). Il se cultive à chaque âge et est très lié à l'acculturation à l'écrit [Vol. 2, P1-P2, p. 74]. **Le plaisir de lire** provient de la compréhension et de l'interprétation. C'est parce que l'élève comprend et interprète un texte qu'il prend du plaisir à lire ce texte (Masson, 2020). La lecture ne devient un plaisir que si l'élève réussit à adopter une lecture* littéraire [3.3.9 (1/2)]. **La lecture-plaisir** (ou lecture offerte ou lecture cadeau) est la lecture d'un texte faite à voix haute par l'enseignant, suivie ou non par des questions. Ce moment, s'il n'est pas enrichi, peut nourrir – chez des lecteurs faibles – un sentiment d'exclusion de la lecture, de relégation intellectuelle (Connac, 2018). La lecture-plaisir, qui est un moment...d'écoute, devient inclusive et source d'apprentissages si elle devient la transposition à l'oral d'activités de lecture littéraire.

1. La tresse de la lecture est largement inspirée de Scarborough (2001).

3. Facteurs favorisant les apprentissages en LIRE

Entraîner la fluence*, y compris sur des mots polysyllabiques

[Balises et sens 3.2.1]

Décloisonner les activités de lecture

Le questionnaire individuel de lecture vérifie que l'élève a lu le texte, mais participe peu à l'élaboration de la compréhension* (Giasson, 2012). Les questions orientent souvent le lecteur vers des informations secondaires, parfois non utiles à la compréhension globale et le maintiennent dans une compréhension de surface (Falardeau, 2003).

La lecture à l'école ne peut se cantonner au champ « Lire ». La compréhension en lecture des élèves se développe par le recours à l'écoute, la parole et l'écriture [2.3.9]. L'élève approfondit sa compréhension et son interprétation en échangeant ses impressions, en se justifiant à l'oral et à l'écrit, en rebondissant sur ce qu'il a entendu d'autres élèves au sujet du texte... La lecture possède une dimension sociale et interactive. L'organisation d'activités qui decloisonnent la lecture est essentielle au développement des compétences de chaque élève [2.3.9] [3.3.9 (1/2)].

Enseigner explicitement les stratégies de compréhension

La compréhension s'enseigne, elle ne se développe pas d'elle-même (Donohue, 2012). Les habiletés* de compréhension se développent par l'enseignement de stratégies*. Selon l'analyse des besoins des élèves réalisée par l'enseignant, ces stratégies peuvent être enseignées à l'ensemble de la classe, à un groupe d'élèves ou à un seul élève.

Une démarche efficace pour enseigner les stratégies (Bissonnette et al., 2015), notamment d'identification de mots écrits et de compréhension du langage, est l'enseignement explicite¹. Il existe plusieurs façons de mettre en œuvre un enseignement explicite, c'est-à-dire qui rend visible les comportements de l'enseignant et des élèves (notamment par la vérification de la compréhension). Il est cependant possible d'en extraire plusieurs points communs. De manière globale, ce sont des méthodologies qui proposent un transfert progressif de responsabilité entre l'enseignant et l'élève. Au début, l'enseignant détaille – en quelques minutes – avec précision à haute voix les différentes opérations mentales par lesquelles il faut passer pour appliquer la stratégie (phase de modelage). Ensuite, l'élève applique à son tour la stratégie en détaillant sa démarche à un pair ou à l'enseignant (phase de pratique guidée). Durant cette phase, l'enseignant circule parmi les élèves et donne de l'aide sous forme de feedbacks ciblés, de questionnements métacognitifs ou de rappels de la stratégie. Il questionne constamment les élèves, s'assure de la compréhension : "Peux-tu répéter avec tes mots? Pourquoi la solution proposée par ton camarade est-elle la bonne ? Explique comment tu arrives à cette solution..." L'enseignant interagit avec les élèves et les fait interagir entre eux. Enfin l'élève applique régulièrement seul la stratégie (phase de pratique autonome). Lors de chaque phase, l'élève reçoit une rétroaction dès que possible. Par ailleurs, il n'est pas nécessaire pour chaque stratégie de proposer une phase de modelage complète (Serravallo, 2018).

Améliorer la « culture générale » des élèves

La maîtrise du vocabulaire et les connaissances antérieures sur le sujet du texte sont les deux principaux prédicteurs de la compréhension (Cromley & Azevedo, 2007). Il est donc essentiel d'élargir la culture générale des élèves en intégrant les nouvelles informations lues à leurs connaissances, en les gardant en mémoire [3.8.1]. Une fois lu, le contenu d'un texte ne doit pas être remis au placard : que décide-t-on de retenir du contenu de ce texte ? Les connaissances sur le monde (la « culture générale ») aident notamment à élaborer des inférences*.

1. Il existe également plusieurs définitions de l'enseignement explicite. Selon certains, c'est un ensemble de gestes professionnels destinés à favoriser l'appropriation des savoirs et savoir-faire des élèves ; selon d'autres, c'est une méthodologie de type instructiviste, qui peut prendre différentes formes selon les auteurs.



Développer l'endurance à lire des textes

L'endurance à lire des textes s'observe par le choix des livres (un lecteur peu endurant choisit des livres courts) et par le temps de concentration face à la lecture. L'enseignant peut observer ces deux aspects et proposer des défis individuels aux élèves [3.8.1] : choisir un livre défi, lire deux pages de plus, allonger d'une minute son temps de lecture individuel... L'objectif, ici, n'est pas de lire plus vite, mais de « lire plus long ». C'est un enjeu majeur.

4. Le choix des textes

Plusieurs critères coexistent dans le choix des supports* de lecture (et d'écoute) : des critères pédagogiques et des critères patrimoniaux [Introduction « Écouter »]. **Chaque élève lira au minimum entre 5 et 10 livres ou albums (communs ou au choix) - narratifs et documentaires - en classe par année**, issus de la littérature patrimoniale et de la littérature contemporaine (FWB, FRALA, 2022). Ces lectures complètes de livres ou d'albums peuvent prendre différentes formes. Elles peuvent s'intégrer à un dispositif pédagogique comme « Silence, on lit ! » [3.2.2] ou à des activités de lecture* littéraire [3.3.9 (1/2)], comme la lecture coopérative [Vol.2, P1-P2, pp. 78-79], la lecture par dévoilement progressif (lecture pas à pas) [3.3.9 (1/2)], l'élaboration collective d'un visibléo* [AML - C7] ou le cercle de lecture (Terwagne et al., 2006). Par ailleurs, en P4, des lectures numériques voient leur apparition dans le panel des textes lus par l'élève. Celles-ci sont issues de supports proposés et vérifiés par l'enseignant.

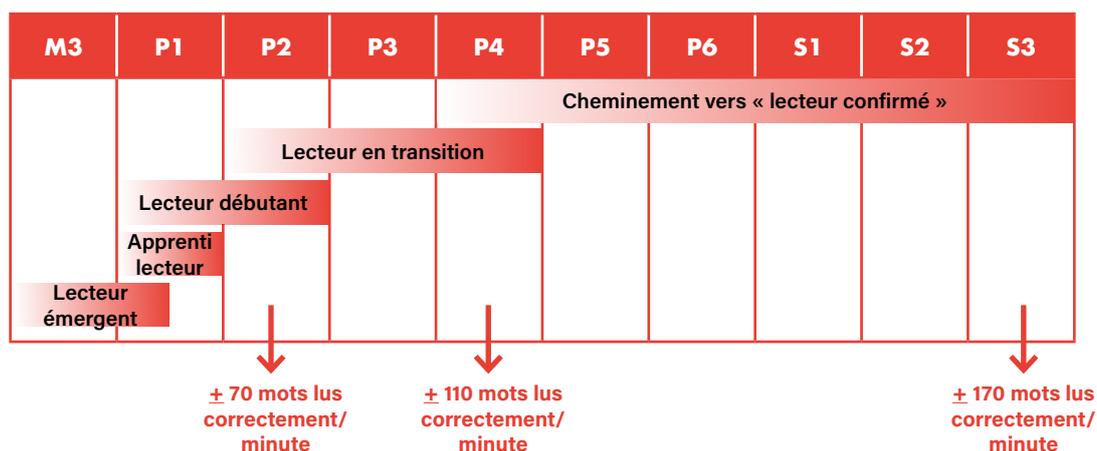
Afin d'aider les enseignants dans leur choix de textes, des listes d'œuvres sont mises à disposition, à titre d'exemples, par le Service général des Lettres et du Livre. Intitulées *Les incontournables*, ces listes sont mises à jour régulièrement et disponibles en ligne sur le site enseignement.be.

5. L'évolution du lecteur

L'apprentissage de la lecture est un processus continu et évolutif. Il est possible de définir des niveaux de maîtrise au cours de l'évolution de l'élève dans sa compétence à lire. Ces niveaux de maîtrise sont des étapes, des jalons dans la progression des apprentissages en lecture (Giasson, 2012). Chaque niveau de lecture est défini par des balises en fonction du degré de maîtrise attendu de l'élève tout au long de la scolarité.

La progression des apprentissages en lecture n'est pas linéaire, elle est à envisager comme un continuum. Cela signifie qu'un élève peut, en fonction des composantes, se situer dans différents niveaux de maîtrise. Par exemple, un élève peut être un « lecteur débutant » au niveau de la compréhension* du langage et un « lecteur en transition » au niveau de l'identification des mots écrits.

L'objectif de ces balises est double : offrir une progression à l'enseignant et aider à poser un regard diagnostique sur les compétences de l'élève. **En fin de 2^e primaire**, chaque élève est – selon le cheminement attendu – au moins un « lecteur débutant ». Certains élèves sont déjà des « lecteurs en transition ». **De la 3^e à la 4^e primaire**, l'élève chemine dans la maîtrise des compétences du « lecteur en transition ». **En fin de 4^e primaire**, le niveau attendu pour chaque élève est le « lecteur en transition » (FWB, FRALA, 2022). Certains élèves cheminent déjà vers le profil de lecteur confirmé ; d'autres sont des lecteurs confirmés dans certaines composantes seulement.



Le lecteur débutant¹

Au niveau de l'identification des mots écrits, le lecteur débutant maîtrise la plupart des correspondances graphophonétiques. L'identification des mots écrits par décodage* et reconnaissance* immédiate est automatisée. Cependant il peut encore rencontrer des difficultés à décoder certains mots. Sa fluence* en lecture approche des 70 mots correctement lus par minute. Durant sa lecture, une part importante de son attention est dévolue au décodage, et non à la compréhension*.

Au niveau de la compréhension du langage, le lecteur débutant lit des textes courts de manière autonome. Il mobilise de manière consciente et contrôlée un éventail de stratégies* de compréhension et d'interprétation. Le lecteur débutant n'est pas capable de détecter de manière systématique d'éventuelles pertes de compréhension.

Le lecteur en transition

Au niveau de l'identification des mots écrits, le lecteur en transition maîtrise l'ensemble des correspondances graphophonétiques, ce qui lui permet d'identifier l'ensemble des mots qu'il rencontre. Il continue à élargir son répertoire de mots qu'il est capable d'identifier par reconnaissance immédiate, ce qui lui permet de recourir de moins en moins au décodage. Sa fluence en lecture approche des 110 mots correctement lus par minute. Durant sa lecture, son attention est essentiellement dévolue à la compréhension, et non plus au décodage. Par ailleurs il est capable d'ajuster sa vitesse et son rythme de lecture en fonction de la difficulté du texte et d'éventuelles pertes de compréhension.

Au niveau de la compréhension du langage, le lecteur en transition comprend des écrits (papiers et numériques) et des livres de genres* variés. Il mobilise de manière flexible et de plus en plus automatisée des stratégies de compréhension : prédire ce qui va se passer dans une histoire en utilisant sa propre expérience, poser des questions débutant par *si, comment, pourquoi...* Il mobilise également des stratégies d'interprétation : expliquer l'intention* de l'auteur, établir des similitudes entre les histoires, apprécier les procédés utilisés par les autrices et les auteurs, distinguer les faits et les opinions, reconnaître les éléments subjectifs.

Le lecteur en transition se détermine un but de lecture de manière autonome et s'engage volontairement dans des lectures extrascolaires. Il développe son identité* de lecteur en identifiant ses genres de textes, ses autrices et auteurs préférés... Par ailleurs, il est capable d'acquérir de nouvelles connaissances dans les autres disciplines scolaires par la lecture.

Vers le lecteur confirmé²

Au niveau de l'identification des mots écrits, le lecteur confirmé lit de manière fluide et aisée. Sa fluence en lecture s'améliore constamment et approche des 130 mots correctement lus par minute en 6^e primaire. Il ajuste sans effort sa vitesse et son rythme de lecture en fonction du texte, des pertes de compréhension et des buts de lecture qu'il s'est lui-même déterminés.

Au niveau de la compréhension du langage, le lecteur confirmé comprend des textes d'envergure et de complexité croissantes. Il développe des stratégies de compréhension propres à la lecture digitale et justifie son interprétation et son appréciation du texte par une lecture* littéraire.

Le lecteur confirmé s'engage par plaisir dans des lectures extrascolaires qui alimentent et élargissent ses centres d'intérêt. Il affine son identité de lecteur.

1. Des balises plus complètes du lecteur débutant sont présentes dans le *Programme de français* de 1^{er} et 2^e primaire.
2. Des balises plus complètes du lecteur confirmé sont présentes dans le *Programme de français* de 5^e et 6^e primaire.



En P3, les attendus de compétences des champs ÉCOUTER et LIRE sont relatifs à des messages ou des textes d'une ou deux pages A4 illustrées. **En P4**, ils portent également sur des textes papier ou numérique d'une longueur moyenne de 700 mots (deux ou trois pages A4 illustrées). Ces compétences se développent également dans des tâches portant sur des supports plus longs issus de genres recommandés (roman jeunesse, conte...).

COMPÉTENCES

C7 Manifester sa compréhension

Manifester sa compréhension d'un document dont l'intention est

- d'informer ;
- de persuader/convaincre ;
- d'enjoindre ;
- de donner du plaisir/des émotions.



ATTENDUS

En répondant à des questions ou en produisant un dessin, quelques phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :

P4	<ul style="list-style-type: none"> • la distinction entre un fait et une opinion ; • son évaluation de la qualité de l'information et de la présentation visuelle d'un document.
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> • les connaissances personnelles mobilisées/modifiées ; • les relations entre les éléments (texte-illustrations) ; • les mots appartenant à un même champ lexical.
P4	<ul style="list-style-type: none"> • son adhésion à des valeurs transmises par les autrices et auteurs d'un document ; • la distinction entre un fait et une opinion.
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> • les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; • une émotion ressentie ; • les relations entre les éléments (liens logiques).
P4	<ul style="list-style-type: none"> • son adhésion à des valeurs transmises par les auteurs d'un document ; • son évaluation de la qualité de la présentation visuelle d'un document. <p>En exécutant un enchaînement de trois consignes écrites</p>
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> • les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; • une émotion ressentie ; • les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques) ; • les mots appartenant à un même champ lexical*. <p>En exécutant un enchaînement de plusieurs consignes.</p>
P4	<ul style="list-style-type: none"> • les liens entre les actions et les motivations des personnages ; • une émotion ressentie, l'empathie éprouvée pour un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements) ; • les procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs pour construire le ou les sens de l'oeuvre ; • son jugement de goût pour un genre, un thème, des autrices et auteurs et le motiver par ses connaissances culturelles, par les procédés artistiques (image, techniques narratives, choix du narrateur...) utilisés par les autrices et auteurs ; • son adhésion ou son refus d'adhésion à des valeurs transmises par les auteurs d'un document. <p>En imaginant une suite cohérente à un récit en tenant compte des informations livrées dans la ou les premières parties de celui-ci.</p>
P3-P4	<ul style="list-style-type: none"> • les liens établis entre l'implicite et l'explicite ; • une émotion ressentie, l'empathie éprouvée pour un personnage ; • les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations) ; • les mots appartenant à un même champ lexical ; • les éléments réels et imaginaires, les éléments vraisemblables/invraisemblables ; <p>En imaginant une suite cohérente à un récit en tenant compte des informations livrées dans la ou les premières parties de celui-ci.</p>

COMPÉTENCES

C7 Manifester sa compréhension

Manifester sa compréhension d'un document

- Communs aux 4 intentions

ATTENDUS

En répondant à des questions ou en produisant un dessin, quelques phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :

P4

- les représentations* mentales du contenu d'un document ;
- le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux, verbaux et au fonctionnement de la langue ;

P3-P4

- les liens établis entre l'implicite et l'explicite
- l'intention de l'auteur ;
- les caractéristiques de sa structure* textuelle permettant d'identifier son genre.

C8 Expliciter sa compréhension

Vérifier et justifier sa compréhension d'un document

P4

En répondant à des questions posées oralement, justifier la pertinence du contenu d'un hyperlien par rapport à un but de lecture.

P3-P4

En répondant à des questions posées oralement, expliciter les stratégies* de compréhension mobilisées :

- prélever des informations explicites ;
- élaborer une inférence ;
- faire des hypothèses ;
- relier le texte et les illustrations ;
- percevoir le sens global ;
- (se) construire une représentation mentale du texte.

Détecter une perte de compréhension et réajuster celle-ci après une confrontation avec les pairs.

RÉALISER UN VISIBILÉO¹ POUR MATÉRIALISER LES LIENS LOGIQUES ET SOUTENIR LA COMPRÉHENSION DU LECTEUR



COMPÉTENCE

C7 Manifester sa compréhension
d'un document dont l'intention est de donner du plaisir/des émotions.

ATTENDU

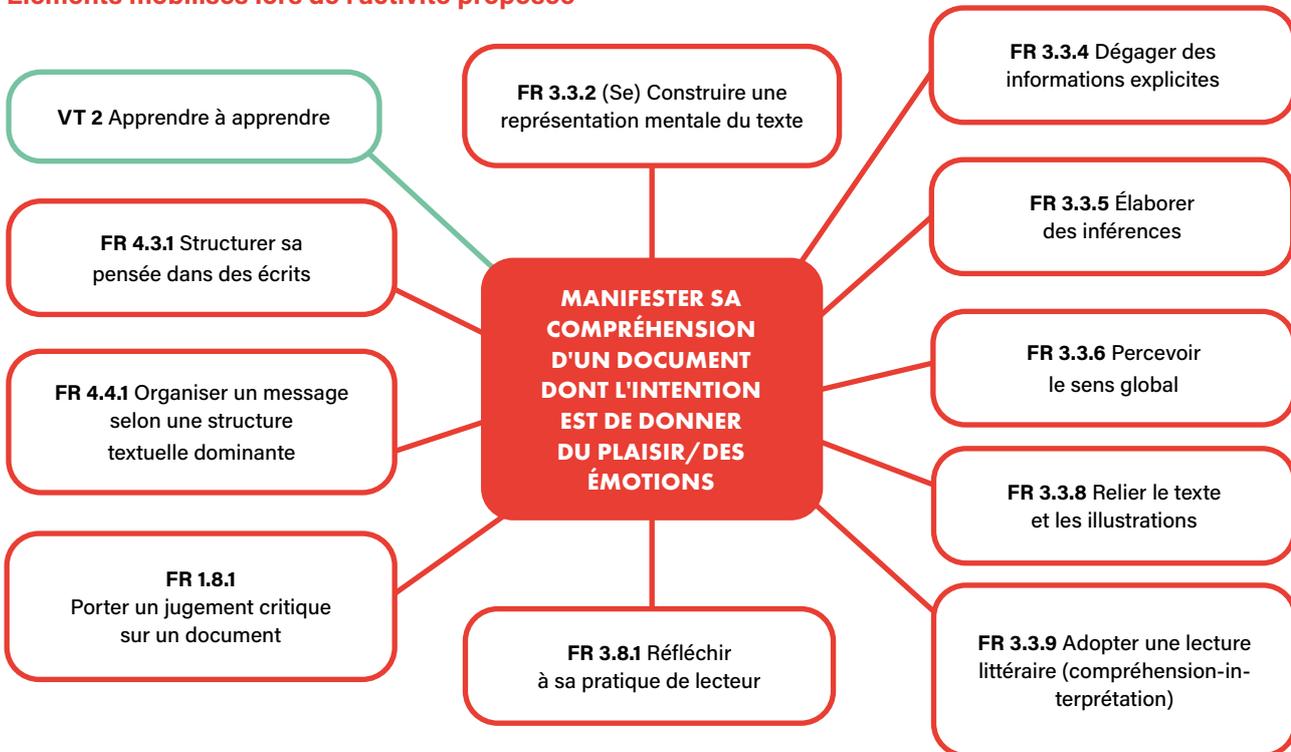
P4

En répondant à des questions ou en produisant un dessin, des phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :

- les liens établis entre l'implicite* et l'explicite ;
- une émotion ressentie, l'empathie éprouvée pour un personnage ;
- l'intention de l'auteur ;
- les caractéristiques de sa structure* textuelle permettant d'identifier son genre* ;
- les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations).

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Identifier les informations essentielles d'un texte.	Retravailler pour elles-mêmes les rubriques spécifiques [3.3.4 - 3.3.5 - 3.3.6].
Interpréter les émotions des personnages d'une histoire.	Jouer cette partie de l'histoire sous forme de jeux de rôle [ECA 3.3]/identifier les indices du texte qui permettent d'interpréter l'émotion [3.3.5].
Comprendre les mots inconnus et/ou compliqués.	Enseigner avant la lecture un nombre limité de mots ou d'expressions jugés utiles à la compréhension.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



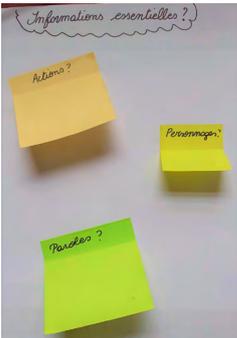
1. Un « visibiléo » est une représentation graphique – élaborée avec les élèves – organisée qui articule les évènements et les intentions des personnages, matérialise les liens logiques et, in fine, soutient la mémorisation au service de la compréhension.

Mise en situation

- Annoncer aux élèves que l'intention de l'activité est de rendre visible l'organisation d'un récit, le parcours du lecteur face à ce qui n'est pas dit dans le texte, ainsi que le lien entre les événements et les intentions des personnages [VT 2].
- Lire l'album¹ individuellement² (ou écouter la lecture de l'album par l'enseignant).



Déroulement

Étape 1 : repérer les informations essentielles afin de les organiser	Étape 2 : organiser les illustrations et compléter les bulles de parole
 <ul style="list-style-type: none"> • Reformuler collectivement la chronologie de l'histoire [3.3.6]. • Relever individuellement les informations essentielles [3.3.4]. • Sélectionner les informations les plus pertinentes. • Choisir les illustrations qui marquent les moments clés. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Organiser les illustrations des étapes essentielles sur un schéma [4.4.1]. • Identifier les paroles utiles à la compréhension [3.3.4]. • Mettre en relation les illustrations entre elles [3.3.6] et avec les bulles de parole [3.3.8].
Étape 3 : se mettre à la place des personnages pour créer des « bulles de pensée » [3.3.5]	Étape 4 : revenir sur la démarche de compréhension (le parcours du lecteur)
 <ul style="list-style-type: none"> • Se questionner collectivement sur les intentions des personnages [3.3.5]. • Associer des intentions aux personnages en lien avec les bulles de parole [3.3.9 (2/2)]. • Rédiger des « bulles de pensée » [4.3.1]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Établir le parcours du lecteur en reliant les informations du visibléo* par des flèches [3.3.2]. • Analyser le procédé utilisé par l'auteur [3.3.9 (2/2)]. • Donner son avis sur le procédé utilisé par l'auteur [1.8.1]. • Verbaliser ce qui a été appris [3.8.1].



Prolongements possibles

- Créer d'autres visibléos pour d'autres histoires ou les utiliser pour organiser des productions écrites
- Imaginer une suite à l'histoire

Autres idées d'activités de mise en lien

- Réaliser une lecture coopérative [Vol.2, P1-P2, pp. 78-79]
- Réaliser une lecture à dévoilement progressif (ou lecture pas-à-pas) [3.3.9 (1/2)]



1. DE PENNART, G. (2017), *Vèzmô la sorcière*. Les lutins de l'école des loisirs.

2. Le visibléo peut être réalisé à la suite d'une lecture collective ou lors d'une lecture à dévoilement progressif (ou lecture pas-à-pas) [3.3.9 (1/2)].

3.1. PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE COMMENCER À LIRE

3.1.1 Caractériser la situation de communication

SAVOIRS

- ✓ Composantes de la situation de communication.

[1.1.1 - 2.1.1 - 4.1.1]

- ✓ Intentions de communication. [1.1.1 - 2.1.1 - 4.1.1]

- ✓ Niveaux de langue. [1.1.1 - 2.1.1 - 4.1.1]

SAVOIR FAIRE

- Tenir compte des paramètres de la situation de communication.

[1.1.1 - 2.1.1 - 4.1.1]

ATTENDUS

P3-P4

Citer les paramètres de la communication : énonciateur (qui ?), destinataire (à qui ?), intention* dominante (pour quoi ?), message (quoi ?), contexte (où ? quand ?) **et les niveaux de langue (P4).**

Repérer la diversité des interlocuteurs : connu/inconnu, familier/non familier, un/plusieurs, du même âge/plus jeune/plus âgé.

P3-P4

Connaitre les intentions : informer, donner du plaisir/susciter, des émotions, enjoindre, persuader/convaincre.

P4

Connaitre les caractéristiques du niveau familier et du niveau courant.

P4

Tenir compte du niveau de langue (familier courant).

P3-P4

Identifier les paramètres de la situation de communication **[Savoir]**.

S'adapter à la diversité des interlocuteurs **[Savoir]**.

3.1.2 Se déterminer un but de lecture

SAVOIRS

- ✓ Termes du support* de lecture (paratexte*).

- ✓ Support de communication (**papier ou numérique P4**). [2.1.2]

SAVOIR FAIRE

- Assigner un but à sa lecture.

[2.1.2]

ATTENDUS

P4

Désigner la maison d'édition, la collection, le sommaire ou la table des matières.

P3

Désigner : livre, première et quatrième de couverture, titre, sous-titre, paragraphe, nom de l'auteur, nom de l'illustrateur.

P4

Identifier le type de support utilisé et sa source.

P3

Identifier le support de lecture utilisé.

P4

Mobiliser ses connaissances préalables sur l'auteur, le sujet et le genre* du texte.

P3-P4

Utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document.

BALISES ET SENS



Chaque année, les élèves doivent être confrontés à des écrits aux intentions* variées. Chaque intention privilégie une ou plusieurs structures* dominantes de texte, sans que cela n'empêche d'autres choix de structure. Par exemple, un auteur qui souhaite informer utilise prioritairement une structure explicative ou descriptive ; un auteur qui souhaite convaincre utilise de manière privilégiée un modèle* d'organisation argumentatif, mais pourra également utiliser une structure dialoguée, narrative...

Par ailleurs, la lecture de texte à visée informative doit être spécifiquement enseignée. Il ne s'agit pas juste de faire lire des textes « informatifs » dans les disciplines, les élèves doivent apprendre à les lire pour eux-mêmes. Pour cela, deux types de connaissances sur le paratexte* sont nécessaires aux élèves (Renaud, 2021) : des connaissances structurelles, qui permettent de se repérer dans un document (il y a un sommaire, des sous-titres, un chapeau...), et des connaissances fonctionnelles (à quoi sert un sommaire, un sous-titre, une légende...), qui sont un préalable à l'utilisation du paratexte.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Intentions de communication. Tenir compte des paramètres de la situation de communication. Assigner un but à sa lecture

Classer au fur et à mesure de l'année les textes lus en fonction de leur intention, peu importe la langue



Quelle est l'intention de ce texte ?
 Qu'est-ce qui te fait dire que l'intention est d'enjoindre ?
 Rappelle-moi ce que cela signifie. Te souviens-tu d'autres textes avec cette intention ?

Identifier des livres « à sa pointure » pour remplir son sac de lecture



Préparons nos « 15 minutes de lecture ». Choisis 7 ou 8 livres à ta pointure. Vérifie à l'aide du test des 5 doigts s'ils sont « à ta pointure ».
 Parmi ces livres, prends ceux qui te feront découvrir de nouveaux univers et ceux qui te rassurent.

Mobiliser ses connaissances antérieures avant la découverte d'un texte à visée informative



Écris dans la première colonne tout ce que tu penses savoir sur le jeu de billes [SH 2.1.2].
 Échange avec ton voisin à voix basse.
 Partageons nos connaissances et mettons en commun nos questions. Découvrons le texte.

Observer chaque élément du paratexte et expliciter ce que chacun donne comme information



Observe ce texte explicatif. Combien de blocs de textes le composent ?
 Quelles informations te donnent les sous-titres ? Et les légendes ?
 À quoi sert le chapeau ? Associe chaque illustration à un bloc de texte.

Des héros de l'ombre. (2018). Quelle histoire, 25, 18-19.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- émettre des hypothèses sur le genre*, l'intention dominante, la structure, le contenu (thème et propos) en fonction du statut de l'énonciateur (S1).

3.2 APPRENDRE ET UTILISER LE CODE

3.2.1 Décoder les mots et la ponctuation

SAVOIRS

✓ Correspondances graphophonétiques. [4.2.1]

✓ Termes du langage technique de la lecture-écriture. [4.2.1]

✓ Caractéristiques graphiques de la phrase. [4.2.2]

ATTENDUS

P3

Connaitre l'ensemble des correspondances graphophonétiques simples ou complexes et rares.

P4

Connaitre les notions de voyelles et de consonnes, accent aigu, accent grave, accent circonflexe, cédille.

P3

Désigner une consonne, une voyelle, accent aigu, accent grave, accent circonflexe, cédille.

P4

Nommer les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension **et la virgule (dans une énumération), les deux points, l'apostrophe et les parenthèses.**

Connaitre la fonction d'un hyperlien*.

P3

Nommer les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension.

Désigner les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : la virgule (dans les énumérations).

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser l'ensemble des correspondances graphophonétiques. [4.2.1]

P3

Appliquer des stratégies* de décodage* pour accéder au sens de mots complexes ou inconnus.

BALISES ET SENS



En P1-P2, chaque élève a appris à identifier les mots écrits en recourant à trois moyens complémentaires : le décodage*, la reconnaissance* immédiate de mots et l'analogie*.

À partir de la P3, le travail va essentiellement porter sur les mots plurisyllabiques, le vocabulaire spécifique aux disciplines et les correspondances graphophonétiques complexes et rares¹. La démarche graphémique², qui va de l'écrit vers l'oral et au cours de laquelle l'élève apprend à reconnaître des graphèmes* et à les vocaliser, est l'approche la plus recommandée à l'heure actuelle par les résultats de la recherche scientifique (Dehaene, 2019).

Une attention particulière est portée sur les mots plurisyllabiques car ils sont plus fréquents dans les textes adaptés aux élèves de cet âge, ils constituent la majorité des mots inconnus des élèves et ils posent problème aux faibles décodeurs. L'utilisation de démarches structurées de décodage de mots longs aide les élèves en difficultés.

L'étude des correspondances graphophonétiques simples doit se poursuivre tant que l'élève rencontre des difficultés à oraliser des mots écrits (Pierson, 2021).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser l'ensemble des correspondances graphophonétiques

Collecter dans des textes déjà lus des mots écrits contenant un graphème complexe et les répertorier sur un panneau

rain "se prononce (in) comme d'air..."	sein "se prononce (in) comme d'air..."
grain	peinture
brain	plein
saint	éteindre
Ablain	ceinture
main	frein
maintenant	atteindre
grain	sein
caprain	empreinte
saint	peindre

Voici deux suites de lettres à lire souvent d'un trait : « ain » et « ein ». Elles se prononcent [in]. Dans ta farde de textes, repère des mots avec « ain » et « ein » qui se prononcent [in]. Listons les mots collectés.

Repérer les voyelles dans des mots plurisyllabiques pour lire plus facilement ceux-ci



Pour t'aider à lire des mots longs, repère les voyelles. Souligne-les. Y a-t-il des voyelles qui s'associent avec d'autres lettres pour former un autre son ? Trace un pont en dessous de chaque syllabe*.

Lire des mots plurisyllabiques en s'aidant d'une démarche



Regarde le début et la fin du mot. Le mot débute-t-il par des parties de mots que tu connais ? Souligne les voyelles. Dis chaque syllabe isolément. Ensuite, attache les syllabes ensemble pour dire le mot entier !

Visualiser, épeler et écrire des mots irréguliers pour automatiser leur lecture



Crée mentalement une phrase avec ce mot. Montre chaque lettre ou groupe de lettres quand tu prononces le mot. Combien y a-t-il de voyelles ? de consonnes ? Retourne la carte. Épèle le mot à voix haute. Écris-le.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

<p>Étapes pour lire un long mot</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entoure le début du mot. <u>ant</u>ipollution 2. Entoure la fin du mot. antipollu<u>tion</u> 3. Souligne les voyelles du reste du mot. antipollu<u>o</u>tion 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Dis les syllabes du mot. ant ipol lution 5. Dis-les rapidement. ant ipol lution 6. Demande-toi si le mot lui existe. antipollution
---	---

ain  comme main	ein  comme peinture	œu  comme œuf
ery  comme nery	aile  comme paille	oin  comme coin



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en s'approchant des 120 mots lus correctement par minute (P5) ;
- identifier n'importe quel mot écrit, y compris ceux jamais rencontrés (S1).

1. Voici quelques correspondances graphophonétiques complexes et/ou rares : oeu, qu, ez, er, et, ain, ein, eau, ille, aille, ien, aye, oye, w, x, ph, th, euil, ouille...
2. Pour une description rapide des méthodes et démarches d'enseignement de la lecture, [Vol. 2, P1 - P2, Annexe 3].

3.2 APPRENDRE ET UTILISER LE CODE

3.2.2 Lire avec fluidité

SAVOIR

✓ Principes de la lecture à haute voix. [1.7.2]

ATTENDUS

P3-P4

Connaitre les principes de la lecture à haute voix : liaisons, intonation* et temps de pause.

SAVOIR-FAIRE

→ Développer une lecture fluide (fluence*).

P4

Lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en s'approchant des 110 mots lus correctement par minute.

P3

Lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en respectant les groupes de sens.

BALISES ET SENS

La fluence est l'habileté* à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, à faire un usage rapide de la ponctuation, à choisir les moments de pause et l'intonation* pour donner tout son sens à un texte. En P3-P4, le lecteur en transition [Introduction « Lire »] voit sa fluence progresser et approcher les 110 mots lus correctement par minute. C'est un enjeu primordial pour la compréhension en lecture autonome : une lecture fluide permet de mieux saisir le sens (Serravallo, 2018).

Par ailleurs, une lecture fluide ne se limite pas à une lecture rapide : elle est rythmée, expressive, tient compte de la ponctuation, de la manière de parler des personnages... Réserver du temps de classe à la lecture individuelle – par exemple en instaurant 20 minutes de lecture quotidienne ou lors d'ateliers de lecture – est un dispositif pédagogique qui permet à l'élève de développer sa fluence. Durant ces moments de lecture, l'enseignant peut décider de faire des entretiens de lecture avec les élèves (Atwell & Atwell Merkel, 2017).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Principes de la lecture à haute voix
Développer une lecture fluide (fluence)

Lire quotidiennement pendant plusieurs jours un même texte pour en automatiser la lecture



À la fin de la semaine, tu devras lire un album à la classe.
Entraîne-toi tout seul.
Donne aux autres l'envie de t'écouter en donnant vie à tes personnages !
Rends ta lecture incroyable !

Lire en duo son écrit pour développer la fluidité (« Les partenaires s'entraident »)



Ton voisin va lire à haute voix une partie de l'article du journal.
En utilisant la fiche, joue à l'enseignant en commentant pour conseiller ton partenaire pour l'aider à s'améliorer.
Échangez les rôles.

S'enregistrer et s'entraîner à lire un texte en respectant les principes de la lecture à haute voix [1.7.2]



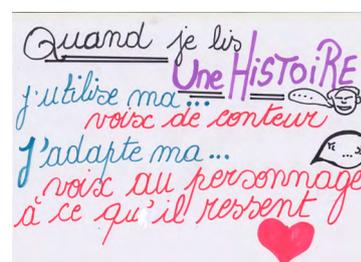
Observe l'illustration de la partie de texte que tu dois lire.
À ton avis, que ressent le personnage ? Comment pourrait-il parler ? Essaie plusieurs voix.
Enregistre-toi avec une tuile parlante.

Instaurer 20 minutes de lecture quotidienne (Silence, on lit !)



Tu as dû placer dans ton sac de lecture des livres « à ta pointe » [3.1.1]. Choisis-en un et pendant 20 minutes, lis-le à ton rythme dans le silence.
Durant votre lecture, je viendrai faire des entretiens de lecture avec certains d'entre vous.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en s'approchant des 120 mots lus correctement par minute : commence son parcours de lecteur confirmé (P5) ;
- adopter une lecture fluide et aisée qui rend possible l'acquisition de nouvelles connaissances, ajuster sans effort sa vitesse et son rythme de lecture, détecter les pertes de compréhension et recourir à des stratégies* pour y remédier : poursuit son parcours lecteur confirmé (S1).

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.1 Contrôler sa compréhension

SAVOIRS

- ✓ Stratégies*/habiletés* de compréhension*.
[2.3.1]

ATTENDUS

P3-P4

Connaître le rôle du contrôle de sa compréhension.

- ✓ Modalités de lecture.

P4

Connaître les caractéristiques de la lecture

- détaillée VS de survol (globale) ;
- sélective VS intégrale.

SAVOIR-FAIRE

- Contrôler sa compréhension.
[2.3.1]

P4

Passer d'un mode de lecture automatisé à un mode de lecture stratégique, contrôlé.

P3-P4

Détecter les pertes de compréhension et recourir à des stratégies* pour y remédier.

- Utiliser des modalités de lecture correspondant à des buts différents.

P4

Maîtriser les techniques de la lecture

- détaillée ;
- de survol (globale) ;
- sélective ;
- intégrale.

3.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte

SAVOIR

- ✓ Stratégies/habiletés de compréhension.
[2.3.2]

ATTENDUS

P3-P4

Nommer et décrire la stratégie/habilité de compréhension : se créer des images ((se) construire une représentation* mentale du texte).

SAVOIR-FAIRE

- (Se) Construire une représentation mentale du texte.
[2.3.2]

P4

Exprimer la représentation mentale du contenu d'un document (papier ou numérique fourni par l'enseignant) par un moyen* verbal ou non verbal (écrit, schéma...).

Schématiser l'organisation des informations d'une page documentaire (papier ou numérique).

P3

Exprimer la représentation mentale du contenu du texte (entendu) par un moyen verbal ou non verbal (phrase, dessin, création...).

BALISES ET SENS



Contrôler sa compréhension*, c'est être conscient de ne pas (tout) comprendre. C'est une habileté de compréhension essentielle. En P1-P2, le lecteur débutant [Introduction « Lire »] n'est pas capable de détecter de manière systématique d'éventuelles pertes de compréhension. Le lecteur en transition devient peu à peu capable de contrôler sa compréhension, de la guider. Il sait quand il comprend et il sait quand il ne comprend pas. S'il ne comprend pas, il met en place des « stratégies* de dépannage » pour y remédier (Willingham, 2006). Il « conduit » sa lecture : il fait régulièrement des pauses en cours de lecture, il regarde dans le rétroviseur.

Il est utile d'apprendre aux élèves à reconnaître les signaux d'alerte liés à la perte de compréhension : ne plus arriver à visualiser le contenu du texte, penser à quelque chose qui n'a rien à voir avec le texte, ne pas arriver à raconter ce qu'on lit, ne pas savoir répondre à des questions sur le texte, ne pas se souvenir de certains personnages...



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Contrôler sa compréhension

Utiliser des modalités de lecture correspondant à des buts différents

Écouter le modelage de la stratégie avant de l'appliquer de manière guidée, puis autonome



Quand je lis, je fais des pauses pour vérifier ma compréhension et je me pose des questions. Cette stratégie m'aide à bien comprendre ce que je lis, c'est comme quand je conduis, je dois souvent regarder dans le rétroviseur.

Lors d'un entretien de lecture [3.2.2], formuler une difficulté de compréhension, réfléchir à sa source et identifier une stratégie de dépannage [VT 2]



Ce que tu lis a-t-il du sens pour toi [3.3.6]? Quels sont les mots difficiles à lire [3.2.1]? Est-ce que ta caméra intérieure s'est arrêtée [3.3.2]? Sais-tu répondre aux questions que tu te poses durant la lecture [3.3.4]? Comment te reconcentrer?

Choisir sa technique de lecture en fonction de la source de la difficulté formulée



Pour mieux comprendre le texte, quelle technique de lecture vas-tu utiliser? Dois-tu relire un passage ou tout le texte? Recherches-tu une information précise? Détache le post-it et colle-le sur ton banc durant ta lecture.

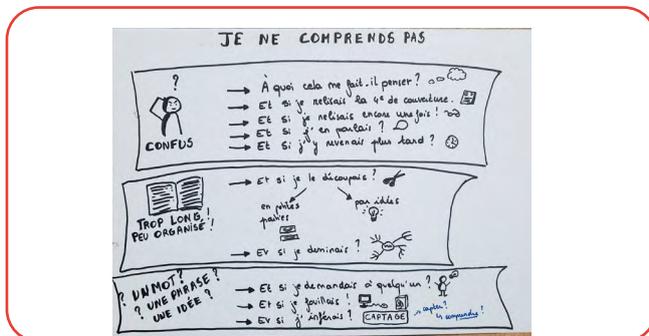
Verbaliser les stratégies* mises en œuvre pour contrôler sa lecture



ARKÉO, n° 296, juin 2021, pp. 20-21.

Dans quel ordre as-tu lu les blocs de texte [3.1.1]? Y a-t-il des mots ou des expressions que tu ne connais pas [3.5.1]? Quel modèle* d'organisation est utilisé dans ce texte [3.4.1]? Comment l'illustration t'aide-t-elle à comprendre [3.3.8]?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- passer d'un mode de lecture automatisé à un mode de lecture stratégique, contrôlé (P5) ;
- analyser des éléments spécifiques qui contribuent à percevoir le sens global du texte (S1).

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier



SAVOIR

- ✓ Stratégies*/habiletés* de compréhension*.
[2.3.3]

ATTENDUS

P3-P4

Nommer et décrire la stratégie/habilité de compréhension : faire des hypothèses* (anticipation et interprétation) et les vérifier.

SAVOIR-FAIRE

- Émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier.
[2.3.3]

P3-P4

Formuler des hypothèses d'anticipation et d'interprétation et les vérifier.
Mettre en relation le sens du texte avec son vécu.
Confronter les significations construites personnellement au texte (entendu) et à celles élaborées par les pairs.

P3

Exprimer avec ses mots une suite plausible au récit.

3.3.4 Dégager des informations explicites

SAVOIR

- ✓ Stratégies/habiletés de compréhension.
[2.3.4]

ATTENDUS

P3-P4

Nommer et décrire la stratégie/habilité de compréhension : retrouver des informations (prélever des informations* explicites).

SAVOIR-FAIRE

- Prélever des informations explicites. [2.3.4]

P4

Repérer et reformuler des informations essentielles contenues dans un document (papier ou numérique fourni par l'enseignant).

P3

Repérer des informations essentielles contenues dans un texte sur la base d'un questionnement.
Formuler ou reformuler des informations essentielles contenues dans un texte.

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions



BALISES ET SENS



Une hypothèse se formule en mettant en relation entre eux des indices issus du texte ou de l'image et/ou des indices externes au texte (l'expérience personnelle du lecteur, l'histoire, ce qu'il connaît de l'auteur ou du genre*...).

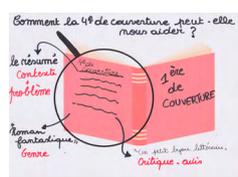
Il est important d'amener les élèves à verbaliser les indices qui leur ont permis de formuler leurs hypothèses. Les activités, comme la lecture à dévoilement progressif (ou lecture pas-à-pas) [3.3.9 (1/2)], durant lesquelles ils peuvent les confronter à celles des autres sont essentielles. Noter ses hypothèses permet d'y revenir et de se questionner profondément sur le texte.

La compréhension* (que dit le texte ?) est le sens premier, littéral du texte ; c'est un mouvement qui va du texte vers le lecteur. L'interprétation (que veut dire le texte ?) est la signification qu'un lecteur donne à un texte ; c'est un mouvement qui va du lecteur vers le texte. **Chaque lecteur est attentif à des éléments différents, à son propre regard sur le texte. L'interprétation est colorée par le vécu du lecteur, ses connaissances, ses goûts, ses expériences, ses centres d'intérêt...** (Schillings & André, 2019). (suite en [3.3.9 (1/2)])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

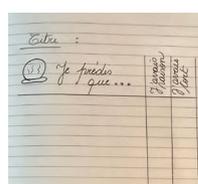
Émettre des hypothèses* d'anticipation et d'interprétation puis les vérifier

Émettre des hypothèses d'anticipation à partir de la 4^e de couverture d'un roman [3.1.2]



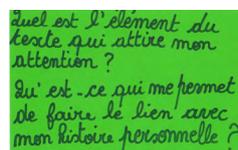
Qu'as-tu appris en lisant la 4^e de couverture ?
 Quel sera le thème ?
 Écris dans ton cahier deux hypothèses à propos de l'histoire.
 Échange avec ton voisin. Justifie.

Émettre des hypothèses d'anticipation lors de la découverte d'un texte par dévoilement progressif [3.3.9 (1/2)]



Quelle sera la suite ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui te permet de le dire ? Notons nos hypothèses dans le tableau.
 Lisez le passage suivant. Quelles hypothèses étaient correctes ? Quels indices vous ont mis sur cette piste ?

Relier des éléments du texte à son vécu personnel



Lisez les deux questions au tableau. Dans cet extrait, listez quelques éléments qui ont attiré votre attention. Quels sont les éléments qui peuvent faire du lien avec ton vécu ? Moi, par exemple, je suis l'aîné de la famille, comme le héros de l'histoire.

Confronter ses hypothèses d'interprétation à celles des autres élèves après la lecture d'un texte sans morale explicite



Que nous apprend le comportement d'Ulysse ? Pourquoi le rouge pâlit-il à la fin de l'histoire ? Quel sens peut-on donner à cette histoire ? Confrontons nos interprétations. Plusieurs réponses sont possibles !

SOLOTAREFF, G. (2013). *Méchant petit prince*. L'École Des Loisirs.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- émettre des hypothèses d'anticipation et d'interprétation sur des textes de plus en plus résistants (P5) ;
- vérifier et ajuster, en cours de lecture, les hypothèses d'anticipation et d'interprétation à partir des informations* explicites issues du texte, des illustrations, de sa connaissance et de son expérience (S1).

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.5 Élaborer des inférences

SAVOIR

- ✓ Stratégies*/habiletés* de compréhension*.
[2.3.5]

ATTENDUS

P3-P4

Nommer et décrire la stratégie/habilité de compréhension : lire entre les lignes (élaborer des inférences*).

SAVOIR-FAIRE

- Élaborer des inférences.
[2.3.5]

P4

Inférer la pertinence du contenu d'un hyperlien* par rapport à un but de lecture.

P3-P4

Déduire des informations implicites* en reliant

- des informations* explicites proches ou éloignées ;
- des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde.

3.3.6 Percevoir le sens global

SAVOIR

- ✓ Stratégies/habiletés de compréhension.
[2.3.6]

ATTENDUS

P3-P4

Nommer et décrire la stratégie/habilité de compréhension : résumer (percevoir le sens global).

SAVOIR-FAIRE

- Percevoir le sens global.
[2.3.6]

P4

Exprimer le sens global d'un document.
Formuler les idées principales et les idées secondaires.
Expliquer les liens existant entre les idées du texte (chronologiques, logiques).
Expliquer les liens entre les actions et les motivations des personnages.
Intégrer des informations disséminées dans un document (papier ou numérique).
Reformuler ou exécuter un enchaînement de trois consignes (écrites).

P3

Formuler l'idée principale d'un texte.
Décrire la chronologie d'un texte simple et structuré.
Expliquer les liens logiques existant entre les idées du texte.
Reformuler ou exécuter un enchaînement de deux consignes écrites.



BALISES ET SENS



Toute lecture donne lieu à l'élaboration d'inférences* (Giasson, 2012). Pour élaborer une inférence, le récepteur met en relation des informations explicites entre elles ou des éléments du message avec son vécu, ses connaissances du monde. Autrement dit, « l'inférence permet de produire de nouvelles informations à partir d'autres informations » (Vianin, 2009, 100). Une inférence est donc le résultat d'un « calcul ». Des difficultés à inférer peuvent provenir d'un déficit de vocabulaire, de connaissances ou d'expériences : il manque des données à l'élève pour réaliser le « calcul » nécessaire. Expliquer le vocabulaire avant l'écoute ou la lecture, vérifier/enseigner certaines connaissances permet de pallier ces difficultés.

Les ressources cognitives mobilisées pour inférer à l'écoute et en lecture sont identiques (Gaudreau, 2018). Par contre, la compréhension de textes et la compréhension de phrases isolées ou de devinettes ne mobilisent pas les mêmes ressources attentionnelles (Goigoux et al., 2016). Il est donc essentiel d'entraîner l'inférence sur des textes complets. Cela peut se réaliser à l'oral et en collectif.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Élaborer des inférences

Se rendre compte que l'on fait des inférences tous les jours sans y penser¹

J'ai laissé la lampe allumée !

Mes cheveux ne sont pas peignés !

Les serviettes sont par terre !

En sortant de la salle de bain ce matin, ta maman te jette un regard fâché. Elle ne dit rien. Selon toi, que se passe-t-il ? Comment sais-tu qu'elle est fâchée alors qu'elle n'a rien dit ? Bravo, tu viens d'inférer !

Utiliser une « bulle de pensée » pour attribuer des états mentaux d'un personnage au fur et à mesure de l'histoire



Roger, F. (2019). *La bonne place*. À pas de loups.

Selon toi, comment le personnage principal se sent-il au début et à la fin de l'histoire ? Et toi, comment te sentirais-tu ? Comment l'auteur arrive-t-il à te faire comprendre cela sans l'écrire directement ?

Verbaliser en binôme les inférences réalisées suite à un modelage (pratique guidée)



Nous avons vu les deux manières d'inférer. Quelles inférences as-tu faites durant ta lecture ? Dis à ton partenaire les inférences trouvées. Quels indices du texte as-tu utilisés ? As-tu fait appel à tes connaissances ?

Répondre collectivement à des questions d'inférence après la lecture individuelle d'un texte



FRIOT, B. (2007). *Recette de cuisine*.

Pourquoi la pomme de terre se bouche-t-elle les yeux ? Quelles émotions traversent les deux personnages ? Pourquoi la pomme est-elle indignée ou éclate-t-elle en sanglots ? Quels indices vous permettent de répondre ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les lecteurs font des inférences !

- Ils font attention aux indices du texte.
- Ils font des liens avec leur vie et leurs connaissances.
- Ils découvrent ainsi de nouvelles informations !

indices + connaissances Vécues = inférences

ce que le texte dit à un endroit	mes connaissances	une nouvelle information
<p>Recette de cuisine</p> <p>(...) Deux individus se sont emparés d'elle, un homme tout en blanc et une jeune femme avec un grand tablier bleu. La femme a pris un couteau spécial et elle a déshabillé complètement ma copine. Imaginez un peu : toute nue sur une table de cuisine ! L'homme, lui, l'a découpée en quatre, comme ça sic zac, en deux coups de couteau. Et il lui a arraché le coeur avec tous les les pépins. (...)</p> <p>Histoires pressées, Bernard Friot, Ed Milan</p>	<p>Je me souviens m'être coupée le doigt avec un couteau tranchant et cela faisait très mal, j'ai pleuré.</p>	<p>Donc la conversation est émouvante.</p>



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- déduire des informations implicites* en reliant des informations explicites de plus en plus éloignées (P5) ;
- déduire des informations implicites en reliant des informations du texte et son vécu ou ses connaissances du monde, sur des textes de plus en plus longs et complexes (S1).

1. Cette piste peut se réaliser à partir de situations de communication dans différentes langues.

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable



SAVOIR-FAIRE

- ✓ Distinguer
- le réel (factuel) et l'imaginaire (fictionnel) ;
 - le vraisemblable et l'invraisemblable.

[2.3.7]

ATTENDUS

P3-P4

Dégager et reformuler

- les éléments réels ;
- les éléments imaginaires ;
- les éléments vraisemblables ;
- les éléments invraisemblables.

3.3.8 Relier le texte et les illustrations

SAVOIR

- ✓ Stratégies*/habiletés* de compréhension*.

[2.3.8]

ATTENDUS

P3-P4

Nommer et décrire la stratégie/habilité de compréhension : relier le texte et les illustrations (mettre en relation le texte et les illustrations).

SAVOIR-FAIRE

- ✓ Mettre en relation le texte et les illustrations.

[2.3.8]

P4

Décrire le lien entre le texte et les illustrations d'un écrit papier ou numérique.

P3

Relier les informations du texte aux indices fournis par l'illustration.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.2. : Assurer la cohérence de sa pensée

BALISES ET SENS



Il existe trois apprentissages de la compréhension : apprendre à lire le texte, apprendre à lire l'image et... apprendre à lire le rapport texte-image. La relation entre le texte et l'image peut être de trois types (Taveron, 2002) : **l'illustration peut « redire » le texte (rapport de redondance), compléter le texte, amener des informations supplémentaires (rapport de complémentarité) ou donner des informations contradictoires au texte (rapport de disjonction)**. Cette relation entre le texte et l'illustration doit être analysée par l'enseignant : quelles erreurs de compréhension est-elle susceptible d'amener chez les élèves ? comment vais-je faire pour les aider à mieux comprendre cette relation ? à faire les liens nécessaires entre le texte et l'illustration ?

Une attention spécifique doit être portée aux textes à visée informative : en effet, ils proposent souvent un rapport complexe entre le texte et les illustrations, notamment par la présence de schémas, de cartes, d'images, de légendes... L'élève est amené à réfléchir à des stratégies* particulières : que vais-je lire en premier ? les informations présentes dans les illustrations sont-elles utiles à mon but de lecture ?

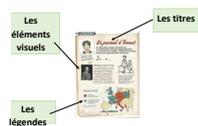


PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Mettre en relation le texte et les illustrations

Écouter le modelage de la stratégie de compréhension par l'enseignant

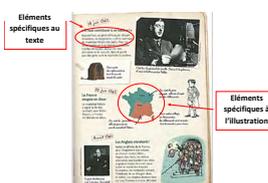
L'important est de tout lire !



Bayard (2015, mai). Le journal de guerre d'Ernest. *Astrapi*, 14.

Quand je lis mon texte, je m'assure de comprendre tous les mots et toutes les illustrations. Je peux commencer à lire soit le texte soit les illustrations ou alterner les deux. Mais je dois m'assurer d'avoir tout lu !

Distinguer ce qui est spécifique au texte et ce qui est spécifique à l'illustration



Bayard (2015, mai). Le journal de guerre d'Ernest. *Astrapi*, 17.

Quelles informations sont spécifiques au texte ? à l'illustration ? Que nous apprend l'illustration par rapport au texte ? Qu'est-ce qui ne se trouve que dans l'image ? Pourquoi l'auteur a-t-il choisi de placer cette photo ?

Identifier la partie du texte qui est illustrée



BAYARD (2015, septembre). Les réfugiés et les migrants : pourquoi on en parle autant ? *Astrapi*, 2.

Selon toi, la première image illustre quel paragraphe ? Donne-t-elle des informations différentes du texte ? Y a-t-il des images non reliées directement à un paragraphe du texte ?

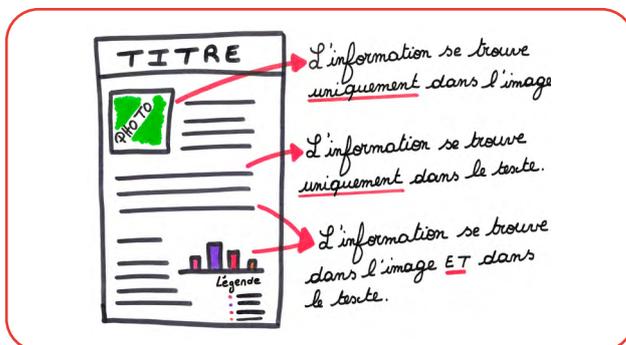
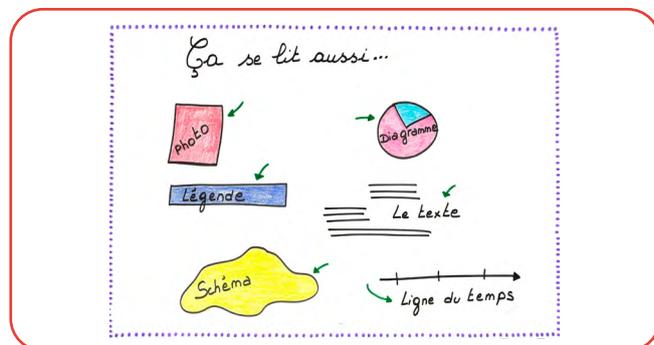
Identifier et lister des éléments de compréhension apportés uniquement par les images¹



ROBA, J. (2019). *Boule et Bill* (Tome 7). Dupuis.

Observe attentivement chaque illustration sans lire les phylactères. Que raconte l'histoire d'après toi ? Lis le texte. Est-ce l'histoire à laquelle tu t'attendais ? Quelles informations sont amenées par le texte ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- décrire le lien entre le texte et les illustrations d'un écrit papier ou numérique (P5) ;
- relier les informations du texte aux éléments non verbaux du document, y compris numérique (S1).

1. Cette piste peut se réaliser à partir de situations de communication dans différentes langues.

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension et interprétation) (1/2)



SAVOIR-FAIRE

✓ Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte).

[2.3.9]

ATTENDU

P3-P4

Construire le sens du message en restant fidèle au contenu lu.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

BALISES ET SENS



(suite de [3.3.3]) La lecture* littéraire est une modalité de lecture qui met en œuvre – dans un constant aller-retour – une lecture participative, centrée sur son ressenti et ses impressions, et une lecture distanciée, centrée sur l'analyse du texte, la manière dont il est construit.

Pour développer la lecture littéraire, il convient de confronter l'élève à la fois à des textes « faciles » et à des textes plus littéraires, plus construits, qui ne se laissent pas saisir immédiatement. Par exemple, certains textes cachent des informations (récits policiers, textes à chute...), utilisent de nombreuses références, jouent avec les reprises* anaphoriques, utilisent les stéréotypes à contre-emploi... Cependant le lecteur doit respecter les « droits du texte » : il doit rester fidèle au contenu lu.

La lecture à dévoilement progressif (ou lecture pas-à-pas) permet de structurer la rencontre avec ces textes plus littéraires, plus « réticents ». Le texte est proposé en épisodes et découpé stratégiquement, à des moments clés. (suite en [2.3.9])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte)

Étape 1 : se donner un but de lecture, découvrir l'extrait et mémoriser les éléments essentiels



Nous allons reconstituer un texte dans l'ordre, en coopérant. Chaque binôme reçoit au hasard un extrait différent. Lisez-le attentivement et retenir le plus d'éléments possible. Mettons-nous en cercle.

Étape 2 : définir collectivement une ou plusieurs stratégies* pour reconstituer l'ordre du texte



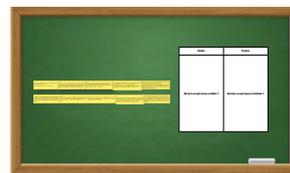
Pourquoi penses-tu que chercher le début, puis la suite jusqu'à la fin n'est pas une bonne stratégie ? Pourquoi penses-tu que chacun doit résumer/lire sa bandelette ? Cachons nos bandelettes, puis écoutons-nous.

Étape 3 : reconstituer l'ordre du texte en coopérant et en appliquant les règles* d'écoute [2.71]



Qui peut raconter l'histoire dans les grandes lignes ? Écoutons-le sans l'interrompre. Qui veut ajouter un élément ? Où se place cette bandelette ? Déplace-toi. Qui pense avoir la suite ? Pourquoi ?

Étape 4 : vérifier la cohérence de la reconstitution et verbaliser ce que l'on a appris [VT 2]



Chaque groupe va lire son extrait. L'histoire a-t-elle du sens ? Bravo ! Comment avons-nous fait pour reconstituer le texte ? Quels mots, quelles parties du texte nous ont aidés ou freinés ? Qu'avons-nous appris ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Ce qui nous a aidés	Ce qui nous a freinés
<ul style="list-style-type: none"> Lire les extraits de chacun avant de commencer à remettre en ordre. Expliquer son raisonnement aux autres. Se déplacer (physiquement) pour reconstituer l'histoire. S'écouter. Faire preuve de patience. Relire sa bandelette de temps en temps. 	<ul style="list-style-type: none"> Les conflits: les idées différentes. Ne pas bien comprendre l'histoire et faire des interprétations. Discuter en petits groupes.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- construire le sens du message en restant fidèle au contenu lu, sur des textes de plus en plus longs et complexes (P5) ;
- établir/rétablir l'ordre chronologique et repérer une ellipse (S1).

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension et interprétation) (2/2)

SAVOIRS

- ✓ Stratégies*/habiletés* d'interprétation.

[2.3.9]

- ✓ Procédés utilisés par les autrices et les auteurs.

[4.4.1]

SAVOIR-FAIRE

- Pratiquer une lecture participative.

[1.3.1 - 2.3.9]

- Pratiquer une lecture distanciée.

[2.3.9]

ATTENDUS

P4

Décrire les stratégies d'interprétation :

- lecture participative (émotionnelle) ;
- lecture distanciée (analytique) ;
- jugement critique sur un document (papier ou numérique).

P4

Connaitre des procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et les auteurs découverts dans des supports* de la classe.

P4

Exprimer son point de vue, son appréciation.

Échanger, partager ses impressions, ses sentiments.

P3-P4

Se mettre à la place d'un personnage (traits de caractères, valeurs, comportements).

Énoncer les ressemblances et des différences entre des œuvres et les comparer.

P3

Exprimer une impression, une opinion.

Partager ses impressions.

P4

Dégager les valeurs défendues, le message véhiculé dans un document.

Associer des intentions à un personnage.

Déterminer si le point de vue de l'auteur est objectif ou subjectif.

Distinguer les faits et les opinions.

Déterminer comment la forme du texte (champs* lexicaux, utilisation des adjectifs et des adverbes...) et les procédés utilisés par les autrices et auteurs contribuent au sens du texte.

P3-P4

Identifier le narrateur.

S'interroger sur l'intention* de l'auteur.

P3

Dégager les valeurs défendues, le message véhiculé dans un récit.



BALISES ET SENS



Les autrices et les auteurs utilisent des procédés diversifiés pour raconter une histoire, créer du suspense... (Diller, 2022). Ces procédés (ou techniques d'écriture) sont langagiers (tournure spécifique de phrases, emploi d'un registre de langues particuliers, jeux sur les sonorités des mots...) ou artistiques (emploi spécifique de la typographie, « manières » de raconter en accélérant ou en ralentissant la narration, jeux sur les genres* de textes...). **L'analyse de ces procédés apprend à l'élève à pratiquer une lecture distanciée des textes. Par la suite, il peut choisir de réinvestir certains procédés dans ses écrits.**

Pour mettre à jour les procédés, il est possible de demander aux élèves de « lire comme des auteurs », c'est-à-dire en se mettant dans la peau des auteurs. Pourquoi a-t-il utilisé la ponctuation de cette manière ? Comment a-t-il fait pour créer du suspense ?

Un « petit moment » est un procédé artistique qui arrête/freine les actions du récit pour entrer dans le ressenti, les émotions, les pensées d'un personnage durant un très court moment. Il permet de se mettre dans la peau d'un personnage et facilite la compréhension* fine de ses actions.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Procédés utilisés par les autrices et les auteurs

Étape 1 : se mettre en projet pour « lire comme des autrices et des auteurs »



Aujourd'hui vous allez lire comme des auteurs. Vous allez lire en vous mettant dans la peau de l'auteur : quel procédé, quelle technique met-il en œuvre ? Pourquoi ? Quel effet cela amène-t-il sur le lecteur ?

Étape 2 : identifier le procédé, en discuter et évaluer son effet sur le lecteur



Dans ce passage, quel est votre ressenti ? Quel effet produit-il sur vous ? L'auteur a écrit ce que le héros ressent, voit, pense... Oui ! On dit que l'auteur a écrit un « petit moment ».

NADON, Y. (2018). *Mon frère et moi*. Gallimard Jeunesse.

Étape 3 : rechercher des « petits moments » dans des textes choisis par l'enseignant



Voici des textes dans lesquels les auteurs¹ et autrices ont utilisé ce procédé. Par deux, lisez le texte et placez un post-it quand vous trouvez un « petit moment ». Échangez votre ressenti à deux.

Étape 4 : réaliser collectivement un tableau d'ancrage



Nous avons découvert un nouveau procédé littéraire : « les petits moments ». Qu'allons-nous placer sur notre tableau d'ancrage ? Nos ressentis ? Ce que le procédé apporte ? À quel moment de l'histoire ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les procédés des auteurs

Les albums que nous avons découvert au fil de l'année...

L'auteur et son album	Son procédé	Un extrait...
	utilisation de pictogramme à la place d'un texte marquage de la part des cochons pour ridiculiser le loup le loup devient végétarien (opposition de la réalité)	
	reprise d'un conte classique avec modifications des personnages ou des actions les 3 petits cochons deviennent les trois petits moutons le loup veut les manger comme dans Hansel et Gretel.	
	utilisation de la réalité pour les éléments décor, l'art et ses œuvres. Le personnage principal est un personnage d'une œuvre qui voyage dans des endroits réels et vérifiables.	

ROGIER, F. (2015) *Un tour de cochons*. À pas de loups. CATHALA A. & RICHARD L. (2008). *Trois petits moutons*. Les albums du Père Castor DAXHELET, S. (2015). *Sortie de joueur*. À pas de loups.

Un petit moment !

le procédé met de la vie dans les histoires...

chercher, réfléchir et ressentir !

→ identifier
→ se mettre dans la peau du personnage
→ raconter le système
→ se sentir plus proche
→ ressentir les émotions



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- déterminer comment la forme du texte (champs lexicaux, utilisation des adjectifs et des adverbes...) et les procédés utilisés par les autrices et auteurs contribuent au sens du texte (P5/P6) ;
- identifier les effets de sens produits par le travail de l'auteur... (S1)

1. JADOU, E. (2011). *Poule mouillée*. L'École Des Loisirs. DORLÉANS, M. (2018). *Nous avons rendez-vous*. Seuil Jeunesse. K, S & DUBOIS, C. K. (2017). *Bonhomme*. L'École Des Loisirs

3.4 DÉGAGER LA COHÉRENCE DU MESSAGE

3.4.1 Dégager les facteurs de cohérence

SAVOIRS

- ✓ Facteurs de cohérence*.
[1.4.1 - 2.4.1 - 4.4.1]

- ✓ Structures* textuelles dominantes.
[1.4.1 - 2.4.1 - 4.4.1]

SAVOIR-FAIRE

- Identifier le genre* du message du/d'un texte lu.
[2.4.1]

- Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.
[1.4.2 - 2.4.2 - 4.4.2]

ATTENDUS

P3-P4

- Connaître
- des connecteurs de temps, d'espace et de lieu, d'énumération, de cause/explication, d'addition ;
 - les techniques de reprise de l'information (reprise* anaphorique).

P3-P4

- Connaître les caractéristiques générales des cinq structures textuelles :
- narrative ;
 - argumentative ;
 - descriptive ;
 - dialoguée ;
 - explicative.

P3-P4

- Dégager les caractéristiques de la structure textuelle dominante afin d'en définir le genre [Annexe 1].
- Utiliser les termes du support* de lecture (paratexte*) : titres, sous-titres, paragraphes.
- Utiliser les organisateurs* textuels pour construire la cohérence.

P4

- Identifier un référent et sa reprise anaphorique :
- substitut* lexical (**synonyme, terme générique...**) ;
 - substitut grammatical (**pronoms**).

P3-P4

- Repérer la (les) voix du (des) locuteur(s).

P3

- Identifier un référent et sa reprise anaphorique :
- substitut lexical ;
 - substitut grammatical (**pronom personnel**).

BALISES ET SENS



La **cohérence* d'un texte** provient notamment de la reprise de l'information (ou anaphore) [1.4.1] : un élément déjà cité (le référent) est « repris » par un substitut* lexical (synonyme, terme générique ou spécifique, périphrases...) ou grammatical (pronom...). La variété des substituts et leur éloignement dans le texte sont des facteurs de difficulté de compréhension* d'un texte (Joole, 2008). Il est utile de réaliser des collectes de substituts au sein d'un texte ou de faire visualiser aux élèves les reprises de l'information par des procédés graphiques (soulignement, flèche...) [Vol.2, P1-P2, p.63].

La **reprise de l'information est un domaine dans lequel de nombreuses erreurs liées à un défaut d'inhibition peuvent apparaître** (Galmiche, 2018) [VT]. Le cerveau, de manière réflexe et intuitive, identifie mal le référent d'un substitut (Houdé, 2022). Par exemple, le référent n'est pas toujours le personnage principal ni le mot le plus proche du substitut ni un personnage. Un travail spécifique sur l'inhibition peut être mené en classe afin d'apprendre aux élèves à « résister » à leurs réponses intuitives. (Voir aussi [1.4.1 - 2.4.1 - 4.4.1])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Facteurs de cohérence

Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens

Étape 1 : se rappeler ce qu'est une anaphore et se mettre en projet de les identifier sans se laisser distraire



Comment s'appellent les mots entourés ? Des anaphores. Elles permettent d'éviter des répétitions et d'ajouter des informations en plus.

Apprenons à ne pas nous laisser distraire pour les identifier dans un texte.

Étape 2 : identifier les référents de plusieurs pronoms et les classer en fonction de leur « nature »

Le courageux chevalier est prêt à combattre le dragon Elliot.
 Il donne un coup d'épée dans le ventre du dragon.
 Mais celle-ci n'est pas assez solide

Relie chaque pronom du texte à son référent. Que représentent-ils ? Des personnages. Que représentent-ils d'autres ? Ne nous laissons pas distraire : les pronoms peuvent remplacer des objets et des émotions !

Étape 3 : visualiser la place des substituts dans une phrase ou un texte

C'était une grenouille qui s'était
 X
 coincé la patte dans une racine.
 X X
La pauvre tirait vainement sur sa
 patte, rien à faire.

Relie le substitut entouré à son référent. Où se trouve le référent par rapport à son substitut ? Il est parfois avant le référent, parfois derrière, parfois dans une autre phrase. Est-ce le mot le plus proche ?

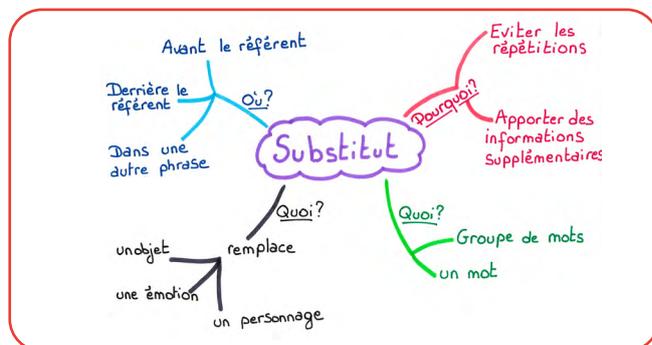
Cour de Ion de Boudet

Étape 4 : définir l'inhibition et en dessiner une représentation



Quand on lit un texte, notre cerveau peut nous tromper, il se met « en mode automatique ». Nous devons « résister ». Nous avons appris à contrôler notre cerveau. Représente par un dessin ce que nous avons appris.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



de princesse	de dragon	de chevalier
Mariane	Un vieux dragon	Un étrange chevalier
Elle	Georges	Il
Merveilleuse et actionnable	lui	Jules
la jeune fille	Il	jeune chevalier
« Votre majesté »	de malheureux georges	Est imbécile
		Le type
		Le courageux garçon



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- relier des informations (référents) et leurs reprises anaphoriques : des substituts lexicaux (synonymes, termes génériques...) ; des substituts grammaticaux (pronoms) (P5) ;
- expliciter les liens anaphoriques (synonymes, pronoms, paraphrases...) (S1).

3.5 TRAITER LES UNITÉS LEXICALES

3.5.1 Traiter le vocabulaire

SAVOIRS

- ✓ Lexique spécifique.
[1.5.1 - 2.5.1 - 4.5.1]

- ✓ Lexique courant.
[1.5.1 - 2.5.1 - 4.5.1]

ATTENDUS

P3-P4

Connaitre et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.

P3

Connaitre et comprendre les mots usuels traités dans les messages oraux et dans les supports* de lecture de la classe.

3.5.2 Établir des relations entre les mots (1/2)

SAVOIR

- Relations sémantiques entre les mots.
[1.5.2 - 2.5.2 - 4.5.2]

ATTENDUS

P4

Connaitre des homogrammes* et des homophones*.

P3-P4

Connaitre les notions de champ* lexical, de substitut* lexical.

P3

Connaitre la notion de synonyme.
Connaitre des homophones fréquents.

SAVOIR-FAIRE

- Repérer les homonymes*.
[4.5.2]

P3-P4

Prendre appui sur le contexte pour distinguer des homophones.
Choisir la graphie correcte d'un homophone en s'appuyant sur le contexte.

BALISES ET SENS



La connaissance du vocabulaire présent dans un texte et la qualité de la compréhension* sont corrélées (Giasson, 2012). Expliquer – en se limitant au contexte - le vocabulaire, y compris les expressions, utile à la compréhension avant la lecture ou l'écoute d'un texte favorise la compréhension des élèves et améliore leur concentration (Cèbe & Goigoux, 2017). Il est possible de présenter les mots la veille de la lecture par exemple, de les réactiver avant et après la lecture [1.5.1]. Pour établir la liste de mots à expliquer aux élèves, il est possible d'utiliser une fiche-outil à leur faire compléter.

Durant la lecture, face à un mot inconnu, l'élève peut adopter plusieurs comportements ou stratégies*. S'il juge le mot indispensable à la compréhension, il peut rechercher un sens approximatif - provisoire mais plausible – dont il validera l'hypothèse par la suite en recourant à des référentiels* ou à l'enseignant. Cependant, il n'est pas nécessaire de connaître tous les mots d'un texte pour le comprendre. S'il juge le mot non indispensable à la compréhension fine du texte, l'élève peut continuer sa lecture et éventuellement revenir sur ce mot par la suite. (suite en [3.5.2 (2/2)])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Lexique courant

Étape 1 : établir un lien entre la stratégie et son vécu



Un mot inconnu dans un texte est comme une branche sur un chemin : elle ralentit ou fait tomber. Nous pouvons éviter la branche ou l'enjamber. Je ne vois la branche que si je suis attentif en marchant. En lecture, c'est pareil.

Étape 2 : écouter le modelage de la stratégie « donner un sens provisoire à un mot »



Je vais vous dire ce qui se passe dans ma tête quand je lis un mot inconnu. Je me demande s'il est important pour comprendre ou pas. Je le remplace par un autre mot. Je relis ma phrase. Je me demande si je la comprends mieux.

Étape 3 : s'exercer à appliquer la stratégie avec l'aide de l'enseignant, puis par deux



Vous allez essayer la stratégie sur les phrases d'un texte à trous. Qui veut bien mettre un haut-parleur sur sa pensée quand il arrive à un mot effacé ? Oui, tu as réussi à « franchir l'obstacle » ! Maintenant faites cela en petit groupe.

Autre piste : identifier les mots inconnus dont la définition est nécessaire à la compréhension



Il n'est pas nécessaire de connaître chaque mot d'un texte pour le comprendre. Dans ce texte difficile, entoure tous les mots que tu ne connais pas. Pour quels mots dois-tu chercher une définition ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Donner un sens provisoire à un mot

Mot important pour le sens de la phrase ??

NON Je continue ma lecture!

OUI

- Je le remplace par un autre.
- Je relis la phrase
- Est-ce que je la comprends mieux ?

Fiche-outil : est-ce que tu connais ce mot ?

Mots du texte	Je suis sûr que je le connais 😊	Je pense que je le connais 🤔	Je l'ai déjà entendu 😊	Mot nouveau 🤖
immeuble	X			
trajet	X			
trottoir	X			
sautiller		X		
lourdement			X	
pressé	X			
itinéraire				X



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- remplacer un mot par un autre mot de même sens ou de sens contraire (P5) ;
- expliciter le sens d'un mot dans son contexte ou en se référant à sa famille*, à son étymologie, à sa forme... (S1).

3.5 TRAITER LES UNITÉS LEXICALES

3.5.2 Établir des relations entre les mots (2/2)

SAVOIR

- ✓ Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).
[1.5.2 - 2.5.2 - 4.5.2]

ATTENDUS

P4

Connaitre les constantes orthographiques liées à l'emploi de certains accents (a/à, ou/où...).

Connaitre les règles de positions [Savoir 4.5.2].

P3-P4

Connaitre les notions de famille* de mots, de racine.

Connaitre les constantes orthographiques liées à l'emploi

- de certains graphèmes* (en lien avec une famille morphologique) ;
- de certains phonèmes* (le son /ej/ s'écrit -eil à la fin d'un mot masculin, -eille d'un mot féminin **et -eill à l'intérieur du mot... (P4)**).

P3

Connaitre des mots contenant des graphèmes rares (simples ou complexes).

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser les règles d'orthographe lexicale pour produire du sens.
[4.5.1 - 4.5.2]

P3-P4

Émettre des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu à partir de sa forme et le vérifier.

- Observer le fonctionnement de la langue pour dégager des régularités.
[4.5.1 - 4.5.2]

P4

Repérer des différences et des similitudes morphologiques et de relations sémantiques (synonymes, **parties d'un tout, ordre d'intensité**) entre des mots écrits.

Observer la construction des mots formés par composition* et par dérivation*.

Justifier une particularité orthographique en s'appuyant **sur le préfixe ou le suffixe**.

Classer les mots selon leur intensité.

P3

Repérer des différences et des similitudes morphologiques et de relations sémantiques (synonymes) entre des mots écrits.

Justifier une particularité orthographique en s'appuyant **sur sa connaissance des mots**.

Faire ressortir les différents sens d'un mot en le plaçant dans plusieurs contextes.

Relever différentes façons de nommer la même réalité.

Observer les règles de positions (voir Savoirs).

BALISES ET SENS



(suite de [3.5.1]) Un mot n'est jamais isolé. Le lexique est composé de dizaine de milliers de mots reliés entre eux par des relations sémantiques et morphologiques, mais aussi phonologiques, historiques... Il est nécessaire que les élèves structurent cette masse d'informations lexicales (Goigoux et al., 2018). Depuis la maternelle, les élèves établissent des relations entre les mots en les catégorisant, en créant des constellations*... Ils constituent aussi des champs* sémantiques à partir de verbes et de noms familiers [Vol. 2, P1 - P2, p. 103].

80 % des mots sont constitués par dérivation* : *chat-on, pomm-ier, dé-faire*... (Berthiaume et al., 2017). **Le travail sur les familles* de mots** est donc essentiel. À moyen terme, ce travail a également une influence positive sur l'orthographe (Escoyez, 2016). En P1-P2, les activités sont basées sur l'observation de quelques préfixes et suffixes simples et spontanément utilisés par les élèves. À partir de la P3, l'attention peut être portée sur les préfixes et les suffixes - sans nommer ces notions - les plus fréquents. (Voir aussi [1.5.1] et [2.5.1])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser les règles d'orthographe lexicale pour produire du sens
Observer le fonctionnement de la langue pour dégager des régularités

Contextualiser chaque sens d'un mot polysémique rencontré lors d'une lecture [FLSco]



Nous avons rencontré le mot *sommets* dans un texte. Voici deux images. Remplacez les étiquettes-mots sur les images. Pourquoi la pyramide a-t-elle plusieurs sommets ? Écrivons une phrase pour chaque sens du mot *sommets*.

Créer un nuancier d'adjectifs



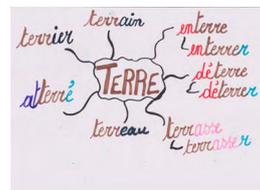
Relevez les adjectifs présents dans le texte. Pour chacun d'eux, par groupe, listez des synonymes. Aidez-vous de la banque de mots mise à votre disposition. Classez-les en fonction de leur « force ».

Expliquer la double consonne en position initiale dans les mots débutants par *irr, ill et imm*



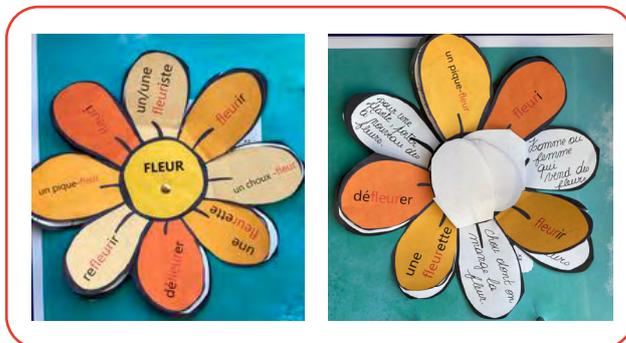
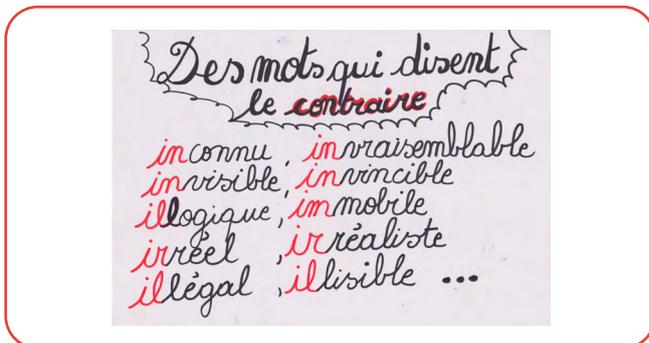
Observe ces mots. Que constates-tu ? Pourquoi la consonne est-elle redoublée au début du mot à ton avis ?
 On double la consonne pour remplacer le « n » de « in » qui signifie « le contraire de ». Notons vos constats sur l'affiche.

Lister des mots - y compris d'origines étrangères - à partir d'une racine commune et créer un outil visuel



Listez plusieurs mots dans lesquels on entend *terre* qui veut dire « sol ». Notons-les au tableau.
 Il faut enlever *terrible* et *terrifiant* !
 Que constatez-vous ? Ils ont tous deux « r » comme dans la racine *terre*.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expliciter le sens des mots inconnus en se référant notamment à sa famille, à son étymologie, à sa forme (S1).

3.6 TRAITER LES UNITÉS GRAMMATICALES

3.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales et dégager des régularités (1/2)

SAVOIRS

- ✓ Termes du langage technique de la grammaire.
[4.6.1]

- ✓ Règles d'orthographe grammaticale.
[4.6.1]

- ✓ Conjugaison.
[4.6.2]

ATTENDUS

P4

Connaitre les notions d'accord*, de genre*, de nombre, **de substitut* grammatical, d'anaphore, de référent, de mode, de radical et de terminaison.**

P3

Connaitre les notions d'accord, de genre et de nombre.

P4

Connaitre les règles particulières de la formation du pluriel des noms et des adjectifs.
Connaitre les règles particulières de la formation du féminin des noms et des adjectifs.

P3-P4

Connaitre la règle générale de

- l'accord de l'adjectif en genre et en nombre ;
- l'accord du déterminant en genre et en nombre ;
- la formation du pluriel des noms et des adjectifs en « s » ;
- la formation du féminin en « e » ;
- l'accord du verbe avec le sujet.

Savoir que les noms ont un genre et varient en nombre.

P4

Connaitre le rôle du radical : expression du sens du verbe.
Connaitre le rôle de la terminaison : expression de la personne, du nombre, du temps et du mode.
Connaitre la conjugaison aux modes :

- indicatif (présent, passé composé, imparfait, futur simple, futur proche, conditionnel présent) ;
- impératif (présent).

Connaitre l'infinitif.
Connaitre la conjugaison des verbes :

- en -IR avec un participe présent en -issant ;
- irréguliers « aller », « avoir » et « être ».

P3

Connaitre la conjugaison (sans découvrir son système) à toutes les personnes au présent, au futur simple, futur proche et au passé composé, des verbes fréquents et en -ER avec un radical stable.

BALISES ET SENS



Afin de dégager des régularités en orthographe grammaticale, des démarches et des outils stables rassurent les élèves et diminuent l'anxiété liée à toute découverte (Schwartz, 2016). Le caractère répétitif des découvertes permet d'anticiper le rythme de la leçon, de prévoir ce qui va se passer.

Lors de la découverte, il est conseillé de ne pas faire réaliser d'hypothèses orthographiques. L'oralisation de formes par les élèves, suivie de la prise en charge de l'orthographe par l'enseignant, permet un « apprentissage sans erreur », sur le modèle de ce qui est recommandé en orthographe lexicale [4.5.2]. Ensuite des collectes d'exemples et de contre-exemples dans des textes déjà connus viennent élargir les corpus d'observation. L'utilisation de grilles facilite la découverte de la loi de formation du nouveau temps [4.6.2].

Des synthèses inductives montrant de nombreux exemples et se terminant par la formulation de régularités favorisent l'appropriation des connaissances. Les régularités gagnent à être formulées sous la forme de « condition-action » (par exemple : « Quand le sujet du verbe est à la 3^e personne du pluriel, alors le verbe se termine par -nt. ») car cela se rapproche des procédures mises en œuvre par les scripteurs (Gourdet, 2013). (suite en [3.6.1 (2/2)])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

**Termes du langage technique de la grammaire
Conjugaison**

Étape 1 : oraliser des phrases et les observer au tableau



Piochez un connecteur, un groupe sujet et un infinitif. Oralisez une phrase chacun à votre tour. Je vais les écrire au tableau. Soulignons les verbes conjugués. Qu'exprime ce temps ? Il s'appelle l'indicatif futur simple.

Étape 2 : dégager des régularités, notamment les terminaisons et le radical

radical		terminaison
m a n g	e	r a i
c r é	e	r a i
d o n n	i	r a i
f i n	i	r a i
g r a n d	d	r a i
v i e n	d	r a i
p r e n	t	r a i

1 lettre qu'on entend

Observe les verbes. Utilise les grilles de décomposition [4.6.2]. Y a-t-il des lettres qui ne sont ni dans le radical ni dans la terminaison ? i, e, d... dans certains verbes. À quoi servent-elles ? Notons nos observations.

Étape 3 : rechercher des exemples et des contre-exemples

La construction de l'indicatif futur simple

Exemples	Contre-exemples

Cherche dans des textes des verbes au futur simple. Est-ce que cela confirme nos constats ? Y a-t-il des contre-exemples ? Lesquels ? Choisissons ensemble les verbes que l'on va mettre dans notre synthèse !

Étape 4 : verbaliser le procédé de construction de l'indicatif futur simple

La construction de l'indicatif futur simple

Exemples	Contre-exemples
je parl <i>e</i> rai	je courrai
il mang <i>e</i> ra	ils parleront
ils arriv <i>e</i> ront	il sera
vous fin <i>irez</i>	vous attendrez
elles chan <i>teront</i>	elles mourront
elle jou <i>era</i>	elles mourront
ils danser <i>ont</i>	je danserai

Quand j'écris à l'indicatif futur simple alors je prends le radical singulier de l'indicatif présent + la terminaison (rai, ra, ra, ra, ra, ra, ra, ra).
 Exemple : nous allons nous attendre et je l'entends (e-i-d).

Comment forme-t-on l'indicatif futur simple ? Quel est le radical de base ? Quelles sont les terminaisons ? Rédige une phrase de « condition-action » pour décrire le procédé de construction du futur simple.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Comment former l'indicatif futur simple ?

RADICAL

- 1^{re} partie du verbe
- porte le sens
- un verbe peut avoir plusieurs radicaux.

+

+

+

+

+

+

TERMINAISON

- 2^e partie du verbe
- change en fonction du temps et de la personne

les radicaux du présent servent à écrire les autres temps

je parle	dis	viens	le radical du singulier aide à construire	l'indicatif futur simple, l'indicatif conditionnel sont
tu parles	dis	viens		
il/elle/on parle	dit	vient		
vous parlez	disez	venez	le radical du pluriel aide à construire	l'indicatif imparfait, l'imparfait présent (pluriel)
ils/elles parlent	disent	viennent		



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- traiter dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : marques nominales et verbales... (S1).

3.6 TRAITER LES UNITÉS GRAMMATICALES

3.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales et dégager des régularités (2/2)

SAVOIR-FAIRE

→ Observer le fonctionnement de la langue.

[1.6.1]

→ Prendre appui sur les indices grammaticaux pour construire le sens du message lu.

[2.6.1]

→ Dégager des régularités.

[1.6.1]

ATTENDUS

P3-P4

Repérer des différences et des similitudes de formes dans des phrases écrites (en prenant distance par rapport au contenu).

P3

Observer les règles particulières de la formation du féminin.

Observer les règles particulières de la formation du pluriel des noms et des adjectifs¹.

P4

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques verbales de personne, de nombre et de temps (**présent, passé composé, imparfait, futur simple, futur proche, conditionnel présent**) dans le message lu.

Repérer les modes : infinitif, indicatif, impératif.

Repérer les pronoms personnels **et les substituts* lexicaux**.

P3-P4

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques nominales du nombre (singulier/pluriel) et du genre (masculin/féminin).

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques de l'assertion, de l'interrogation, de l'injonction.

P3

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques verbales de personne, de nombre et de temps (**présent, passé, futur**).

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques de la négation.

Repérer les pronoms personnels.

P3-P4

Récolter des éléments en fonction de leurs similitudes pour constituer des groupes.

1. Durant le Moyen Âge, les copistes et les clercs utilisaient une abréviation qui ressemble à la lettre « x » pour abrégé « us », une suite de lettres fréquente (on écrit « des chevax » pour abrégé « des chevaux »). Les ouvriers des imprimeries, qui transcrivent les manuscrits médiévaux, oublient la fonction du « x » abrégé. Ils écrivent « des chevaux » plutôt que « des chevaux ».

3.6 TRAITER LES UNITÉS GRAMMATICALES

3.6.2 Analyser la phrase simple : les constituants et les fonctions

SAVOIRS

- ✓ Termes du langage technique de la grammaire. [1.6.1]

- ✓ Notion de phrase* simple. [4.6.3]

- ✓ Fonction des constituants de la phrase. [4.6.3]

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser l'unité phrase. [4.6.3]

- Utiliser les critères qui permettent d'identifier la fonction. [4.6.3]

- Dégager des régularités. [1.6.1]

ATTENDUS

P3-P4 Connaître la notion de fonction*.

P4

Connaître les trois constituants principaux de la phrase simple :

- groupe sujet ;
- groupe prédicat* ;
- **groupe complément* circonstanciel de phrase.**

P3

Connaître deux des constituants principaux de la phrase simple :

- groupe sujet ;
- groupe prédicat.

P4

Connaître les critères pour identifier la fonction :

- sujet ;
- **prédicat ;**
- **complément direct du verbe ;**
- **complément indirect du verbe ;**
- **complément circonstanciel.**

P3

Connaître les critères pour identifier la fonction :

- sujet.

P4

Reconnaître les trois constituants principaux d'une phrase simple : groupe sujet, groupe prédicat et groupe complément circonstanciel de la phrase.

P4

Identifier les fonctions des constituants de la phrase (voir Savoirs).

P3-P4

Récolter des éléments en fonction de leurs similitudes pour constituer des groupes.
Étiqueter les groupes (fonction).



BALISES ET SENS

La fonction des mots ou groupes de mots explicite le rôle que ces mots ou groupes de mots remplissent dans la phrase. **De manière générale, l'analyse en fonctions consiste à montrer l'impact d'un mot ou d'un groupe de mots sur le sens de la phrase et du texte.** Elle décrit des rôles [Annexe 2] : sujet (de qui/de quoi on parle), prédicat* (ce que l'on dit du sujet), complément du verbe...

L'enseignement des savoirs grammaticaux se réalise de manière spiralaire et progressive. Chaque notion est revue chaque année ; chaque année, les observations s'étendent à des mots ou groupes de mots issus de davantage de classes. Par exemple, en P3, l'observation de la fonction « sujet » se réalise sur des pronoms personnels et des groupes nominaux courts et, en P4, est élargie à d'autres pronoms, à des groupes nominaux avec connecteur, puis à des mots ou groupes de mots issus d'autres classes.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Fonction des constituants de la phrase

Utiliser les critères qui permettent d'identifier la fonction - Dégager des régularités

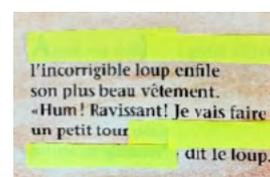
Repérer des constituants avec un rôle identique (fonction) au sein de phrases

corpus de phrases autour de la fonction « sujet »

- ① Le renard protège ses petits.
- ② Dans le salon elle range les jouets.
- ③ Depuis hier, Valentin possède un vélo.
- ④ Le petit garçon construit une tour.

Quelques mots ou groupes de mots ont été mis en évidence. Quel rôle ont-ils au sein de la phrase ? À quoi servent-ils ?

Repère des mots qui fonctionnent de la même manière dans les autres phrases.

Lire un texte dans lequel les groupes compléments circonstanciels sont cachés et comparer avec le texte entier¹

Ramos, M. (2007), *C'est moi le plus beau.*

Est-ce que tu comprends la phrase si les GCC sont enlevés ? Qu'apportent-ils aux textes comme informations ? Penses-tu que le loup a faim ? Quels indices te donnent les GCC pour la suite de l'histoire ?

Verbaliser les changements de sens opérés suite au déplacement d'un segment d'une phrase

Dans la prairie, le fermierousse l'âne.



Le fermierousse l'âne dans la prairie.



Voici deux phrases. Un groupe a été déplacé. Le sens est-il modifié par la position du groupe ? Exprime ce qui est différent dans le sens de ces deux phrases. Dessine ces deux phrases.

Pourquoi les dessins sont-ils différents ?

Décomposer une phrase en trois constituants principaux



Recherche le sujet. De qui ou de quoi parle la phrase ? Recherche le prédicatif. Que dit-on du sujet ? Quels détails supplémentaires sont donnés ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Dans le prédicatif, le sens du verbe est généralement complété par un complément direct ou indirect.
- Maman cueille des fleurs.
- Je téléphone à ma sœur.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser la notion de phrase* complexe ou de phrase multiple (S1) ;
- utiliser les unités grammaticales pour produire du sens (S1)

1. On trouvera d'autres idées de ce type dans VAN RAEMDONCK, D. (2022) *Les Dossiers de l'ABPF : Grammaire et Référentiel.*

3.6 TRAITER LES UNITÉS GRAMMATICALES

3.6.3 Analyser le mot : les classes

SAVOIRS

- ✓ Termes du langage technique de la grammaire.
[4.6.1]

- ✓ Classe de mots.
[4.6.1]

ATTENDUS

P3-P4 Connaître la notion de classe*.

P4

Connaître les critères qui permettent de définir la classe du déterminant (**possessif, démonstratif, interrogatif et exclamatif**), du **pronom personnel**, de **l'adverbe** et du **connecteur**¹.

P3

Connaître les critères qui permettent de définir la classe **du nom, du verbe**, du déterminant et de **l'adjectif**.

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser la notion de classe des mots.
[4.6.1]

P4

Identifier la classe des mots dans une phrase :

- nom ;
- verbe ;
- déterminant (**possessif, démonstratif, interrogatif, exclamatif**) ;
- adjectif ;
- **pronom personnel** ;
- **adverbe** ;
- **connecteur**.

P3

Reconnaître dans une phrase, un texte, une production personnelle :

- nom ;
- verbe ;
- déterminant ;
- adjectif.

- Dégager des régularités.
[1.6.1]

P3-P4

Récolter des éléments en fonction de leurs similitudes pour constituer des groupes.
Étiqueter les groupes (classe) et les sous-groupes (nom, déterminant...).

1. Les critères qui permettent de définir le nom, le verbe et l'adjectif doivent être entretenus et développés en P4. Le référentiel ne les cite pas pour éviter l'accumulation dans les attendus (FWB, FRALA, 2022, p. 88).

BALISES ET SENS



En primaire, plusieurs types de critères - plus ou moins abstraits - sont complémentaires pour classer les mots [Annexe 2] : le comportement morphologique du mot (variable ou invariable), les traits grammaticaux qui le caractérisent (genre, nombre, personne, mode et temps), la relation informative entre les groupes (apport ou support d'information) et le mode d'accès au monde (accès direct ou indirect). **C'est la mise en œuvre de l'ensemble des critères qui permet d'identifier une classe* de mots** ; l'emploi d'un seul critère n'est pas suffisant.

L'étiquetage est utile mais n'est pas la finalité d'une séquence grammaticale. Il arrive à l'issue d'un temps long de conceptualisation. L'étude des sous-groupes (possessif, indéfini...) n'est pas une priorité : c'est l'emploi correct en usage qui est recherché.

Les mots appartenant à une même classe peuvent commuter à la même place et dans la même fonction. Commuter est une démarche mentale qui mobilise la langue de scolarisation [FLSco] et qui demande un enseignement explicite : il s'agit de remplacer un mot dans une phrase par un autre mot et de vérifier si le résultat reste acceptable au niveau de la syntaxe (même si le sens a pu changer).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Classe de mots - Utiliser la notion de classe des mots - Dégager des régularités

Distinguer des mots qui peuvent être dessinés sans support et des mots qui ne peuvent être dessinés seuls



Je vais énoncer plusieurs mots. Pour chacun, essaie de te le représenter.

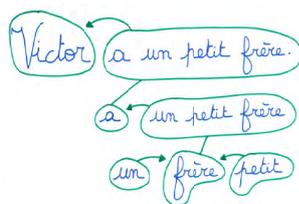
- Ferme les yeux. *Arbre*.
- Es-tu capable de dessiner ce que représente ce mot ?
- *Élegant*. Es-tu capable de dessiner ce que représente ce mot ? Ce mot peut-il être utilisé **tout seul** ?

Analyser le comportement morphologique d'un mot et identifier ses traits grammaticaux

Je parle à mes parents.
On parle à mes parents.
Vous ...

Remplace « je » par « tu ». Sois attentif aux modifications nécessaires. Qu'est-ce qui a changé ? Pourquoi ? Selon quel critère ? On dit que le verbe varie en personne. Comment savoir s'il varie selon un autre critère ? Changeons « tu » par « vous ».

Schématiser les relations informatives à l'œuvre dans une phrase lue sous la forme d'une arborescence



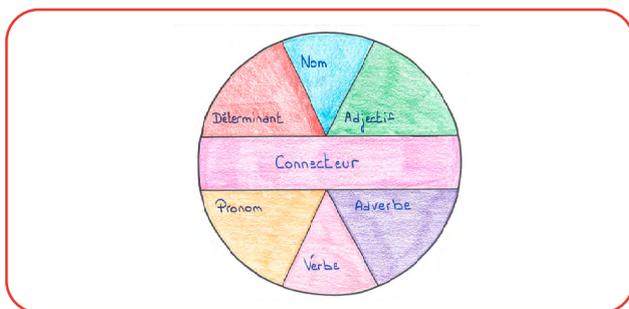
Identifie le centre (noyau) de chaque groupe. Quelles informations lui sont apportées ? Trace une flèche qui relie l'apport d'informations à son support.

Vérifier la capacité de mots à commuter entre eux, à partir de mots donnés

Le grand méchant loup fuit la forêt.
Le grand méchant ^{Lige} ^{monsieur} loup fuit la forêt.
Banque de mots:
 - monsieur
 - linge
 - ligue
 - wolf
 - louffe

Nous allons apprendre à commuter. Dans cette phrase, remplace le quatrième mot par un des mots donnés. La phrase est-elle correcte ? Change-t-elle de sens ? Par quel autre mot peut-on remplacer le quatrième mot ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- corriger efficacement son orthographe grammaticale (P5) ;
- comprendre les relations informatives entre les groupes (S1).

3.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

3.8.1 Apprécier, agir, réagir



[EPC 1.3]

SAVOIR

- ✓ Culture littéraire. [2.8.1]

ATTENDUS

P3-P4

Connaitre des œuvres du patrimoine littéraire (contes, légendes...) rencontrées à l'école.
Connaitre des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école.

SAVOIR-FAIRE

- Élargir sa connaissance du monde. [1.8.1 - 2.8.1]

P3-P4

Intégrer de nouvelles informations à son réseau de connaissances et les verbaliser.

- Se construire une identité* de lecteur. [1.8.1 - 2.8.1]

P4

Se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies* à expérimenter...).

P3-P4

Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour justifier ses préférences (auteur, genre...).

- Réfléchir à sa pratique de lecteur. [1.8.1]

P4

Évaluer le rôle joué par les stratégies dans la compréhension* ou l'interprétation d'un texte (utilité perçue).
Verbaliser les connaissances sur la langue, sur les genres et structures* de textes et la culture acquises.

P3-P4

Vérifier le maintien du but de lecture assigné.
Expliquer les stratégies de compréhension et d'interprétation mises en œuvre.
Autoévaluer sa maîtrise des stratégies.

- Porter un jugement critique sur un document (papier ou numérique). [1.8.1]

P4

Évaluer/donner un avis sur les procédés utilisés par les autrices et auteurs.
Évaluer/donner un avis sur la qualité de l'information (crédibilité d'une source, pertinence du contenu) [VT 3].
Évaluer/donner un avis sur la présentation visuelle (mise en page, illustrations).
Évaluer/donner un avis sur le message transmis (les valeurs défendues, le ou les thème(s) abordé(s)).



BALISES ET SENS



L'identité de lecteur est l'ensemble des rapports qu'un lecteur entretient avec la lecture. Elle se construit dès l'enfance – à l'école et en dehors – et se caractérise par une variété d'éléments : les souvenirs de lecture, l'intérêt pour la lecture, les goûts et les préférences de genres, les manières de lire... Peu à peu les élèves apprennent à identifier les genres et les auteurs qu'ils préfèrent à partir de leurs connaissances culturelles (littéraires, scientifiques, artistiques...) : ils se construisent une « bibliothèque intérieure ».

L'identité de lecteur ne se construit pas seule. Le rôle de l'enseignant est primordial. Celui-ci met le lecteur face à des choix lors d'un « tournoi de livres », encourage les discussions autour de livres... Il doit aussi élargir l'horizon culturel des élèves en leur faisant découvrir des thèmes, des genres avec lesquels ils ne sont pas familiers mais qu'ils peuvent apprécier malgré tout. Dans ce cadre, de nombreux liens avec le [PECA] sont réalisables.

À partir de la P4, l'élève – lecteur qui se connaît de mieux en mieux – est également amené à se donner des défis : varier ses lectures, s'attaquer à des lectures de plus en plus longues...

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Se construire une identité de lecteur

Choisir son album préféré lors d'un tournoi de livres et compléter une fiche d'appréciation [VT 1]



Cette semaine, deux livres sont en compétition. Prends le temps de les lire durant la semaine. Vendredi, je les lirai à voix haute. Complète la fiche d'appréciation et vote pour ton livre préféré.

Rédiger un texte d'accroche pour un futur lecteur en faisant des liens avec d'autres lectures



Explique en quelques mots pourquoi tu apprécies ce livre. Fais des liens avec d'autres livres, d'autres auteurs... Emballe ton livre et colle, sur l'emballage, ton texte d'accroche.

Référencer toutes les lectures découvertes dans son carnet de traces PECA [VT 1]



Dans ton carnet, colle la couverture du livre lu ce matin. Combien d'étoiles lui donnes-tu ? Donne ton avis. À quel autre livre te fait-il penser ? Qu'as-tu le moins apprécié ? Recopie ton passage préféré.

Se choisir un « livre défi » [VT 6]



Ajoute un « livre défi » dans ton sac de livres [3.1.1]. Il peut s'agir d'un livre plus long, d'un genre que tu ne connais pas, avec moins d'illustrations, avec un vocabulaire plus compliqué d'un livre bilingue, plurilingue, dans une autre langue...

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Mon défi

15 pages	
14 pages	Elham
13 pages	
12 pages	Samir
11 pages	
10 pages	Sabbah
9 pages	Alvina
8 pages	Priguet
7 pages	
6 pages	
5 pages	
4 pages	
3 pages	
2 pages	
1 page	

TOURNOI DES LIVRES

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- adopter des modalités de lecture personnelle (S1);
- poser, affiner et affirmer des choix esthétiques (S1).

3.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

3.8.2 Vérifier et ajuster sa production



SAVOIR-FAIRE

→ Réviser sa production écrite.

[4.8.2]

ATTENDUS

P4

Relire sa production et vérifier :

- le contenu des idées ;
- leur organisation dans des phrases respectant une structure* dominante choisie (à l'aide d'une grille de révision*);
- le respect de l'intention* poursuivie ;
- le respect **des** critères spécifiques déterminés par l'enseignant.

P3

Relire sa production et vérifier :

- le contenu des idées ;
- leur organisation dans des phrases respectant une structure dominante choisie (à l'aide d'une grille de révision) ;
- le respect de l'intention poursuivie ;
- le respect **du/des** critère(s) spécifique(s) déterminé(s) par l'enseignant.

→ Communiquer sa production écrite.

[4.8.2]

P4

Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels* de la classe et d'autres (dictionnaire, conjugueur...) en vue de la partager.

P3

Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels de la classe en vue de la partager.

Lien possible vers EPC :

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS



La **révision*** consiste à relire tout ou une partie du texte et à examiner attentivement si les objectifs initiaux sont atteints. Elle peut être collective (avec les pairs et/ou l'enseignant) ou individuelle. Quatre opérations sont possibles pour améliorer le contenu d'un texte (Brumont, 2016) : déplacer (réorganiser des idées), remplacer (modifier des passages, changer la syntaxe de certaines phrases [4.6.3], préciser le vocabulaire [4.5.1]...), ajouter et supprimer. L'utilisation de bandelettes permet de remplacer et d'ajouter sans recopier le texte.

Pour certains élèves éloignés des codes scolaires, rédiger, c'est « mettre de l'oral sur papier ». La révision permet de modifier cette représentation. La majeure partie du temps d'écriture doit être consacrée à la révision : l'élève apprend ainsi à considérer son « premier jet » comme une version provisoire du texte et comprend ce qu'est le travail de rédaction.

En termes d'évaluation, il est possible d'évaluer la démarche de révision plutôt que la version finale du texte de l'élève. La comparaison des différentes versions permet d'évaluer les besoins et les forces de chaque élève (Gaudreau, 2018). (suite en [4.8.2])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Réviser sa production écrite

Repérer les procédés de révision en analysant des mises en texte (« brouillon ») d'auteurs et d'autrices



N'essaie pas de déchiffrer l'écriture de l'auteur ! Quelles traces de révision vois-tu ? Il a barré des passages, a ajouté des phrases, il a changé des mots, il a déplacé des phrases...

Utiliser les 4 opérations DRAS (Déplacer, Remplacer, Ajouter, Supprimer) pour réviser son texte [VT 6]



Quelles sont les quatre opérations d'une révision efficace ? Révisé ton texte en utilisant les DRAS. Tu n'es pas obligé de les suivre dans l'ordre ou de réaliser toutes les opérations. La révision peut porter sur le texte, les phrases et les mots.

Enrichir son texte en utilisant des bandelettes « ajout »



Tu as écouté les commentaires de ton voisin. Relis ton texte. Veux-tu préciser des éléments ? Dois-tu ajouter des informations ? Prends des bandelettes supplémentaires. Choisis le format dont tu as besoin.

Observer une production d'écrit projetée au tableau et trouver ensemble des pistes pour améliorer son contenu [VT 3]



Voici un texte déposé dans la boîte des textes à partager. Comment l'auteur pourrait-il l'améliorer ? Réfléchis à une idée et discute-en avec ton voisin. Notons vos idées au tableau !

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Grille d'évaluation de la démarche de révision

L'élève repère-t-il les idées non pertinentes ?	☺ ☹
Si oui, les remplace-t-il par des idées plus pertinentes ?	☺ ☹
L'élève repère-t-il les erreurs de vocabulaire (mots vagues ou inappropriés) ?	☺ ☹
Si oui, les corrige-t-il adéquatement ?	☺ ☹
Si non, quelle est la cause du problème ?	
L'élève ajoute-t-il des adjectifs et des adverbes pour améliorer son texte ?	☺ ☹
L'élève applique-t-il les procédés de révision ?	☺ ☹
Si oui, les applique-t-il correctement ?	☺ ☹



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- ajuster sa production en fonction des pistes de révision (P5/P6) ;
- évaluer et, si nécessaire, améliorer : la lisibilité graphique ; la pertinence... ; l'intelligibilité... ; la recevabilité linguistique... (S1).

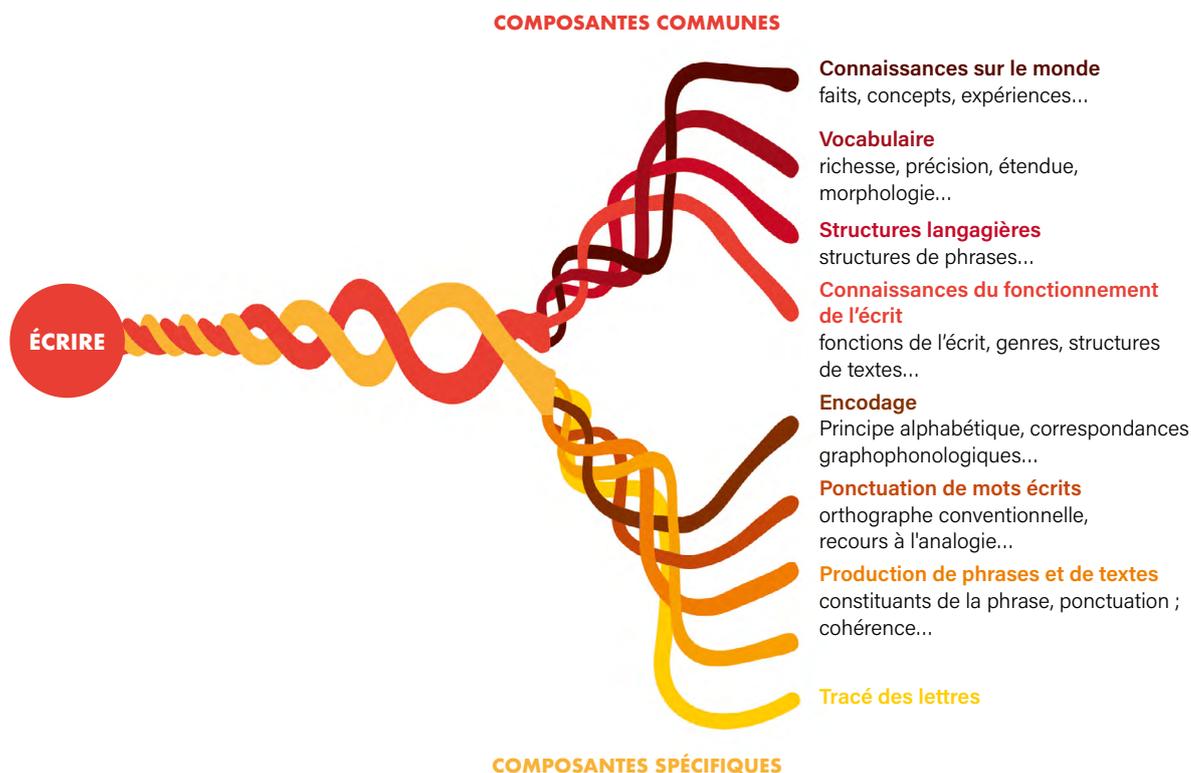
4. ÉCRIRE

INTRODUCTION	117
TABLEAU DE COMPÉTENCES	121
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	122
ÉTAPE 1 : ORIENTER SON ÉCRIT	124
4.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écrire	124
4.1.1 Caractériser la situation de communication.....	124
ÉTAPE 2 : ÉLABORER DU CONTENU/METTRE EN TEXTE	126
4.2 Apprendre et utiliser le code	126
4.2.1 Encoder les mots.....	126
4.2.2 Ponctuer.....	126
4.3 Construire un message significatif	128
4.3.1 Élaborer des contenus.....	128
4.4 Assurer la cohérence du message	130
4.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence.....	130
4.5 Utiliser les unités lexicales	132
4.5.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.....	132
4.5.2 Respecter l'orthographe lexicale.....	134
4.6 Utiliser les unités grammaticales	136
4.6.1 Accorder à l'écrit.....	136
4.6.2 Conjuguer à l'écrit.....	138
4.6.3 Utiliser la phrase.....	140
4.7 Assurer la présentation du message	142
4.7.1 Assurer la présentation au niveau graphique.....	142
ÉTAPE 3 : APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER	142
4.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif	142
4.8.2 Vérifier et ajuster sa production.....	142

INTRODUCTION

« ÉCRIRE »

Écrire, c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message, en respectant le code orthographique et la ponctuation. **Écrire**, c'est aussi tracer les lettres avec soin et lisibilité.



1. Les composantes spécifiques au champ « Écrire »

L'encodage* est la mise en correspondance des phonèmes* avec les graphèmes* de la langue. C'est la capacité de convertir des sons en graphies [4.2.1]. Comme le décodage*, il repose sur la mémorisation des correspondances graphèmes-phonèmes à la base du principe alphabétique. **La production de mots écrits** est la capacité à orthographier correctement les mots en recourant au lexique mental ou à l'analogie*, à conjuguer et à accorder correctement les mots. **La production de phrases et de textes** est la capacité à utiliser les constituants de la phrase en vue de produire du sens.

2. La « nouvelle » orthographe

En matière d'orthographe, c'est l'orthographe rectifiée (la « nouvelle » orthographe) qui doit être enseignée (FWB, FRALA, 2022). Cela signifie notamment que

- lorsqu'on enseigne un mot ou une règle modifiée par la « nouvelle » orthographe, c'est celle-ci qui doit être enseignée ;
- lorsqu'un élève commet une erreur d'orthographe, c'est vers la forme modifiée qu'il doit être orienté.

Dans tous les cas, il n'est pas autorisé de pénaliser l'élève qui utilise les graphies non rectifiées.

L'orthographe du français n'a jamais cessé d'évoluer. Depuis 1694 et la première édition du dictionnaire de l'Académie française, la moitié des mots ont vu leur graphie évoluer (Cerquiglini, 2016). La « nouvelle » orthographe est un ensemble de modifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française (6 décembre 1990) et approuvées par l'Académie française (séance du 10 janvier 1991).

3. Facteurs favorisant les apprentissages en ÉCRIRE

Consacrer du temps de classe à chaque composante de l'écriture

Pour construire un message cohérent, organisé, structuré, riche au niveau du vocabulaire et bien orthographié, il est essentiel de laisser du temps aux élèves en respectant les quatre composantes (étapes) de la production d'écrit [4.1.1] : la planification*, la mise* en texte, la révision* [3.8.2] et la correction* [4.8.2]. Chacune est importante et mérite que l'élève y consacre du temps en classe. Connaître les composantes amène de la clarté cognitive et permet à l'élève de se situer dans l'évolution de son travail de rédaction. Consacrer du temps à chaque étape permet également à l'élève d'élaborer une représentation correcte du travail de rédaction [3.8.2]. Chaque production d'écrit ne doit pas forcément aller jusqu'à l'étape de correction orthographique.

Mettre en œuvre un apprentissage sans erreur de l'orthographe lexicale

Exposer l'élève à des graphies erronées a un effet négatif sur les performances en orthographe lexicale (Stanké et al., 2016). L'élève risque de retenir cette forme, voire d'entretenir une confusion là où il n'y en avait pas auparavant.

Dans l'apprentissage de l'orthographe, il est intéressant de soumettre le moins possible de formes mal orthographiées au regard de l'élève et de multiplier les rencontres avec les graphies correctes. Par ailleurs, il est également possible de favoriser un apprentissage sans erreur de l'orthographe grammaticale [3.6.1].

Pour favoriser l'apprentissage sans erreur de l'orthographe lexicale, l'enseignant peut proposer des mots spiralisés ou des jeux de bingo [4.5.2], des collectes d'exemples, des observations de régularités orthographiques sur un corpus préétabli [4.2.1]... Lors de la correction, il est possible de masquer la graphie erronée à l'aide d'un feutre. L'élève peut également corriger une dictée en soulignant dans le correctif les mots qu'il pense avoir mal orthographiés plutôt que revenir au texte mal orthographié (Vianin, 2009).

Alterner les dispositifs de dictée

Certains dispositifs de dictée permettent de faire évoluer les conceptions orthographiques de l'élève, et à partir de là d'améliorer son orthographe [4.6.1]. La phrase dictée du jour (ou dictée « négociée ») consiste à dicter une phrase aux élèves et à leur demander d'explicitier leurs raisonnements et de les confronter à l'argumentation des autres élèves. Elle met les conceptions, les représentations, les procédures de l'élève à l'épreuve des faits. L'élève est confronté à ce qu'il croit. La phrase donnée du jour consiste à donner une phrase aux élèves et à leur demander d'expliquer l'ensemble ou une partie des graphies. Ce dispositif met l'élève face à ce qui est. Il doit trouver une raison à la norme orthographique.

L'enjeu de ces dictées est d'accompagner le travail d'appropriation des règles orthographiques, au-delà de l'énoncé de la règle et des exercices systématiques. Les conceptions de l'élève bougent peu à peu grâce à cette double confrontation entre ce qu'il croit et le réel, entre ce qu'il pense et ce qui existe (Cogis, 2005).

Allouer un temps d'écriture quotidien

Apprendre à écrire demande du temps et de l'entraînement. Le fait d'écrire régulièrement aide l'élève à prendre confiance en ses capacités et lui permet d'appliquer à plusieurs reprises les stratégies qu'il a apprises. Pour allouer un temps d'écriture quotidien à l'élève, l'enseignant adopte une posture d'observation et d'accompagnement plutôt qu'une posture de correcteur. Cette posture dégage le temps lié à la correction.

Varier les temps longs et les temps brefs d'écriture

La rédaction de textes brefs n'est pas un préalable à la rédaction de textes longs (Germain et al., 2016). Les deux peuvent s'organiser en parallèle, de manière complémentaire. Des rédactions passant par chaque composante de l'écriture sont nécessaires pour apprendre à rédiger et à installer une représentation correcte du travail d'écriture chez l'élève [3.8.2]. Cependant tous les genres ne demandent pas cet investissement en temps. Des projets plus courts – d'une ou deux séances – , des joggings d'écriture [4.5.1]...ont leur place dans les pratiques de classe. Par ailleurs, l'élève ne doit pas forcément rédiger l'intégralité d'un texte : il peut être amené à rédiger la fin d'un conte ou à amplifier un épisode (FWB, FRALA, 2022).



Observer des textes-modèles

Pour apprendre à écrire, il faut...lire ! En début d'apprentissage, les élèves n'ont que l'oral comme modèle d'énonciation. Or, l'oral et l'écrit respectent des codes très différents. Afin d'outiller les élèves, il est intéressant d'observer et d'analyser – sous le guidage de l'enseignant - des textes-modèles choisis par l'enseignant pour leur représentativité (Colognesi & Lucchini, 2018). Ces textes-modèles peuvent être des textes issus de la littérature de jeunesse et/ou des textes d'élèves du même âge, peuvent être oraux ou écrits. Les textes-modèles peuvent être choisis pour leurs caractéristiques stylistiques ou lexicales (présence d'une tournure de phrase particulière ; emploi d'un vocabulaire précis...), la présence d'un procédé d'autrices ou d'auteurs particuliers, leurs structures* (silhouette de la lettre, récit en 3 temps...).

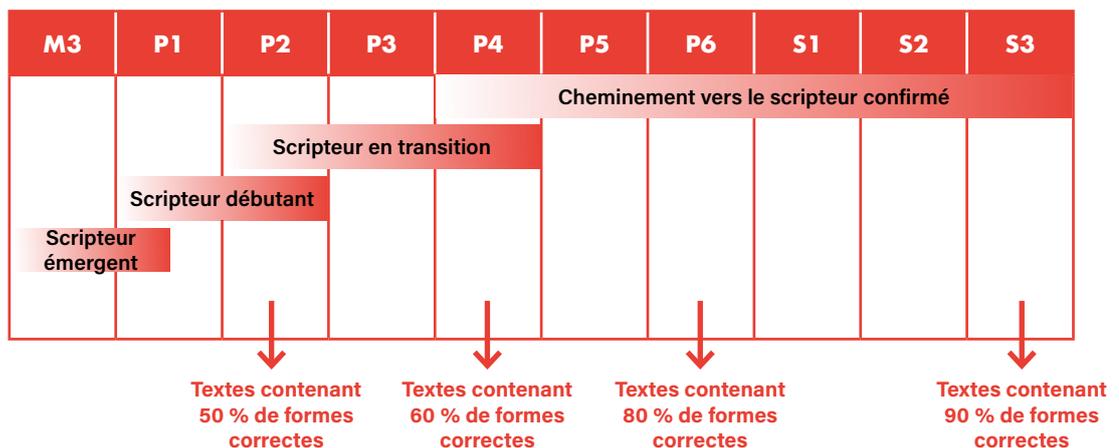
Par ailleurs, l'emploi de textes d'élèves dans ce panel offre un horizon de réussite aux élèves, leur donne des modèles jugés accessibles.

4. L'évolution du scripteur

L'apprentissage de l'écriture est un processus continu et évolutif. Il est possible de définir des niveaux de maîtrise au cours de l'évolution de l'élève dans sa compétence à écrire. Ces niveaux de maîtrise sont des étapes, des jalons dans la progression des apprentissages en écriture. Chaque niveau d'écriture est défini par des balises en fonction du degré de maîtrise attendu de l'élève tout au long de la scolarité. En écriture, ces balises sont décrites en termes de maîtrise des conventions de l'écrit et des composantes de la production d'écrits.

Comme en lecture, la progression des apprentissages en écriture n'est pas linéaire, elle est à envisager comme un continuum. Cela signifie qu'un élève peut, en fonction des composantes, se situer dans différents niveaux de maîtrise.

L'objectif de ces balises est double : offrir une progression à l'enseignant et aider à poser un regard diagnostique sur les compétences de l'élève. En fin de 2^e primaire, chaque élève est – selon le cheminement attendu – au moins un « scripteur débutant ». Certains élèves sont déjà des « scripteurs en transition ». **De la 3^e à la 4^e primaire**, l'élève chemine dans la maîtrise des compétences du « scripteur en transition ». **En fin de 4^e primaire**, le niveau attendu pour chaque élève est le « scripteur en transition » (FWB, FRALA, 2022). Certains élèves cheminent déjà vers le profil de scripteur confirmé ; d'autres sont des scripteurs confirmés dans certaines composantes seulement.



Le scripteur débutant¹

Au niveau de l'encodage* et de la production de mots écrits, le scripteur débutant maîtrise un nombre important de correspondances graphophonétiques, ce qui lui permet d'encoder des mots réguliers qu'il ne connaît pas. Peu à peu, il progresse d'une orthographe phonologique, caractérisée par le fait d'écrire ce qu'il entend (Cogis, 2005), à une orthographe conventionnelle. Il maîtrise l'ensemble des mots à haute fréquence. Ses écrits personnels, rédigés avec la possibilité de recourir aux référentiels* de classe, contiennent 50 % de formes correctes.

Au niveau de la production de phrases et de textes, le scripteur débutant maîtrise certaines conventions de l'écrit (majuscule, point). En fin de 2^e primaire, il exprime ses idées dans des textes courts, généralement constitués de phrases* simples (c'est-à-dire comportant deux constituants en relation).

Le scripteur en transition

Au terme de la 4^e primaire, le scripteur en transition maîtrise le geste graphique : il calligraphie de manière lisible et automatisée. Il maîtrise également certains des facteurs d'organisation, de syntaxe et de cohérence*. Les textes qu'il produit contiennent de plus en plus de mots respectant les conventions de la langue. Il comprend les règles générales d'orthographe lexicale et grammaticale qu'il est capable de mobiliser pour corriger son écrit. Le scripteur en transition produit des textes de structures* variées en tenant compte de l'intention* et du destinataire. Ces textes de plusieurs paragraphes contiennent des descriptions, des développements et un lexique approprié. Les composantes de la production d'écrits (planification*, mise* en texte, révision*, correction*) sont maîtrisées et l'élève utilise une variété de stratégies* et de procédés utilisés par les autrices et les auteurs. Le scripteur en transition interroge ses démarches, verbalise ses procédures et ses difficultés, met en œuvre des stratégies susceptibles de l'aider à surmonter les obstacles rencontrés. Il échange à ce propos avec ses pairs et commence à développer un style d'écriture qui lui est propre. Par ailleurs, ses écrits personnels, rédigés avec la possibilité de recourir aux référentiels de la classe, contiennent 60 % de formes correctes.

Vers le scripteur confirmé

Au terme de la 3^e secondaire, le scripteur confirmé maîtrise de nombreux savoirs langagiers (orthographe lexicale et grammaticale, syntaxe) et est conscient, pour les avoir rencontrées, de l'existence de formes irrégulières. Il fait de moins en moins d'erreurs et respecte de plus en plus la norme orthographique. Ses textes personnels écrits avec recours aux référentiels passent de 80 % de formes correctes en fin de 6^e primaire à 90 % en fin de 3^e année secondaire.

La complexité des textes qu'il produit augmente, ainsi que la maîtrise des caractéristiques des différentes structures dominantes de textes. Le scripteur confirmé maîtrise l'ensemble des composantes de la production d'écrits, qu'il met en œuvre de manière plus ou moins automatisée, et recourt à des procédés langagiers et artistiques plus complexes. Il est capable de produire des contenus numériques. Ce statut se consolide et s'enrichit tout au long du cursus scolaire et au-delà.

1. Des balises plus complètes du scripteur débutant sont présentes dans le Programme de français de 1^{er} et 2^e primaire. Ces balises sont largement issues du référentiel Français - Langues anciennes (FWB, FRALA, 2022, pp. 26-27).



COMPÉTENCES

C9 Produire un écrit

Écrire pour

- informer ;
- persuader/
- convaincre ;
- enjoindre ;
- donner du plaisir/susciter des émotions.



C10 Expliciter les composantes de sa production

Verbaliser les composantes de la production d'écrits.

ATTENDUS

Rédiger un écrit qui combine plusieurs des éléments suivants en mobilisant des ressources (référentiels*) :

P4

- en utilisant les principaux traits de ponctuation ;
- en utilisant les connecteurs* logiques, chronologiques, spatiaux, de cause/explication, d'addition ;
- en utilisant les modes et les temps appropriés pour assurer la cohérence temporelle ;
- en recourant aux lexiques courant et spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire

P3-P4

- en restant dans le sujet ;
- en tenant compte de l'intention et du destinataire ;
- en l'organisant selon une structure* textuelle simple donnée ;
- en utilisant les substituts* lexicaux ;
- en orthographiant correctement les mots connus et en appliquant les règles d'orthographe grammaticale ;

P3

- en utilisant la majuscule et le point ;
- en mobilisant les ressources de la classe (référentiels) ;
- les organisateurs textuels adéquats.

P3-P4

En répondant à des questions posées oralement, expliciter les composantes de la production d'écrits mises en œuvre :

- planification* ;
- mise en texte ;
- révision* ;
- correction.

RÉDIGER UN TEXTE DESCRIPTIF EN UTILISANT LA COMPARAISON



COMPÉTENCE

C9 Produire un écrit
Écrire pour informer.

ATTENDU

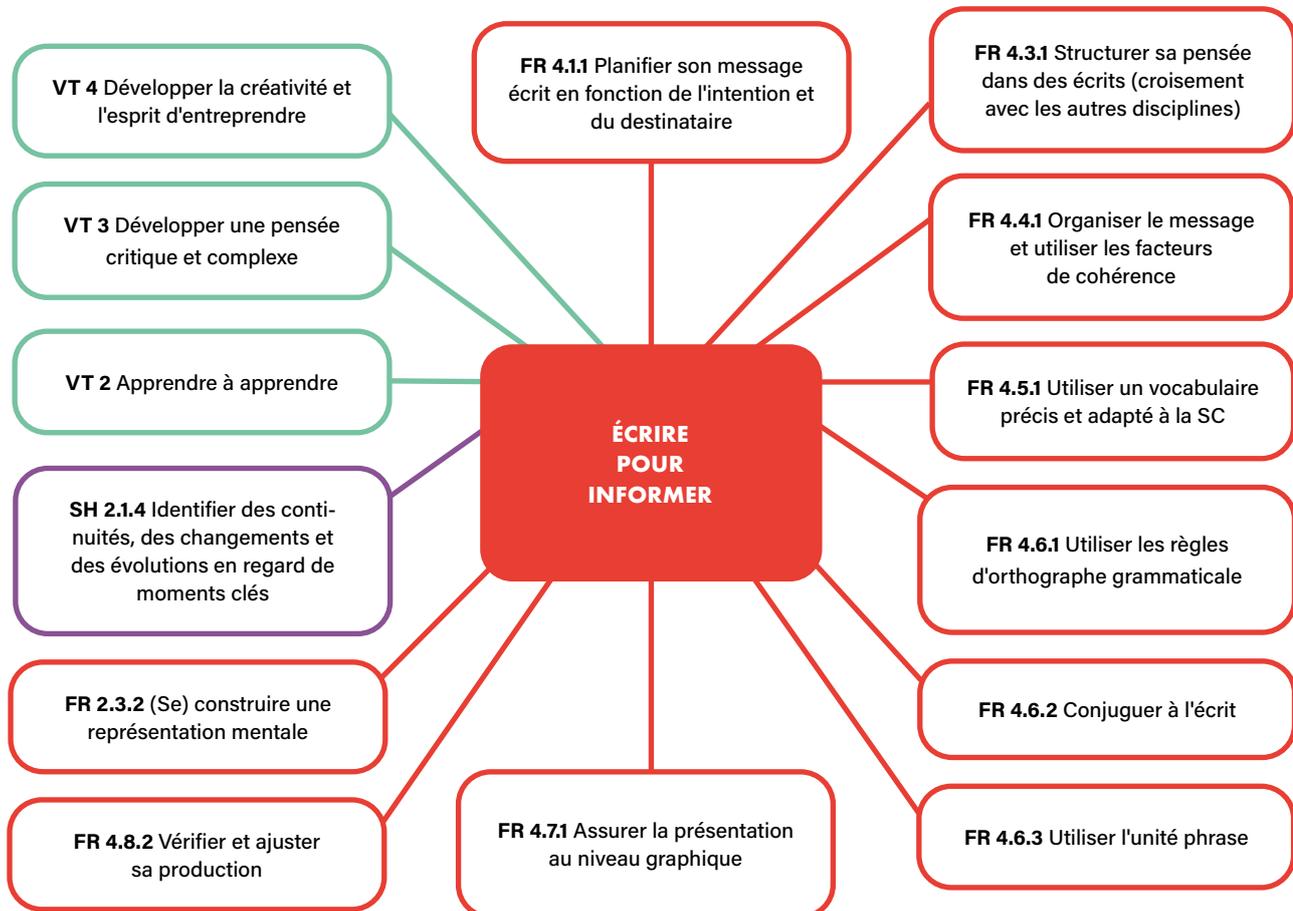
P4

Rédiger un écrit lisible qui combine plusieurs des éléments suivants en mobilisant des ressources (référentiels*) :

- en restant dans le sujet ;
- en tenant compte de l'intention* et du destinataire ;
- en l'organisant selon une structure* textuelle simple donnée ;
- en utilisant les principaux traits de ponctuation ;
- en orthographiant correctement les mots connus et en appliquant les règles d'orthographe grammaticale ;
- en utilisant les connecteurs logiques, chronologiques ;
- en recourant aux lexiques courant et spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire.

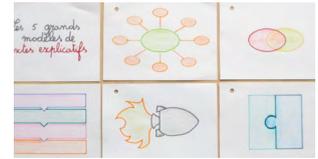
Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Structurer son texte descriptif.	Partir des textes modèles selon le texte à écrire.
Maitriser le vocabulaire.	Revoir le vocabulaire disciplinaire avant d'écrire.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée

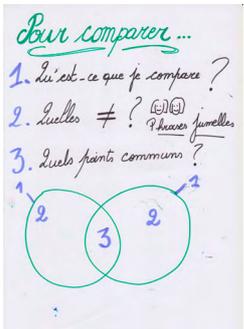
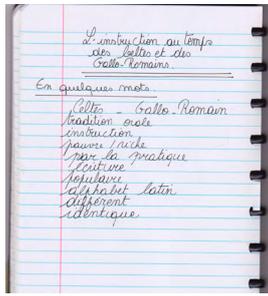
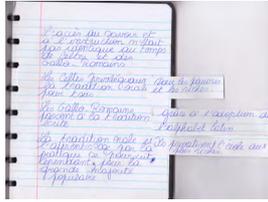


Mise en situation

- Annoncer aux élèves que l'intention de l'activité est d'écrire un court texte qui compare l'accès aux savoirs et à l'instruction entre les Celtes et les Gallo-Romains découvert en Formation historique [SH 2.1.4].
- Choisir parmi les plans de textes documentaires celui adapté à une comparaison [2.3.2].



Déroulement

<p>Étape 1 : lire un ensemble de textes modèles afin d'en identifier les caractéristiques</p>	<p>Étape 2 : rassembler des idées avec un support* [4.4.1]</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Lire plusieurs textes descriptifs qui suivent un modèle* d'organisation comparatif. • Relever les caractéristiques du genre par groupe [1.4.1]. • Se rappeler les composantes de la production d'écrit [4.1.1]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Faire « parler » les mots [1.5.1] de la leçon sur l'accès aux savoirs et à l'instruction (Celtes et Gallo-Romains) [SH 2.1.4] • Lister collectivement des idées. • Collecter des mots afin de préparer son écrit [4.5.1].
<p>Étape 3 : mettre les idées en texte et relire sa production une première fois</p>	<p>Étape 4 : réviser et corriger le texte, puis en assurer la lisibilité</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Compléter le modèle d'organisation [4.3.1] en classant les idées. • Rédiger des phrases* simples en respectant les constituants [4.6.1-4.6.2-4.6.3]. • Ponctuer le texte [4.2.2]. • Relire son texte à l'aide d'une grille de vérification [4.8.1]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les 4 opérations DRAS pour réviser son texte [3.8.2]. • Enrichir son texte à l'aide de bandelettes de révision* [4.8.2]. • Corriger le texte révisé [4.8.2]. • Adapter la présentation à son destinataire [4.7.1]. • Célébrer les auteurs et les autrices [4.8.2]!



Prolongements possibles

- Lire son texte à l'ensemble de la classe
- Comparer de la même manière d'autres époques (ex. : des Gallo-Romains au développement des seigneuries et des villes) ou dans d'autres éléments disciplinaires (ex. : les régimes alimentaires en Sciences, des solides et des figures en Mathématiques...)

Autre idée d'activité de mise en lien

- Écrire des textes documentaires par énumération, par séquence, par cause-conséquence, par problème solution...



4.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE COMMENCER À ÉCRIRE

4.1.1 Caractériser la situation de communication



[EPC 1.2-2.2]

SAVOIRS

- ✓ Composantes de la situation de communication.

[1.1.1 - 2.1.1 - 3.1.1]

- ✓ Intentions de communication.

[1.1.1 - 2.1.1 - 3.1.1]

- ✓ Niveaux de langue.

[1.1.1 - 2.1.1 - 3.1.1]

- ✓ Composantes de la production d'un message écrit.

ATTENDUS

P4

Citer les paramètres de la communication : énonciateur, destinataire, intention* dominante, message, contexte (temps et lieu) **et les niveaux de langue.**

P3-P4

Repérer la diversité des interlocuteurs : connu/inconnu, familier/non familier, un/plusieurs, du même âge plus jeune/plus âgé.

P3

Citer les paramètres de la communication : énonciateur (qui ?), destinataire (à qui ?), intention dominante (pour quoi ?), message (quoi ?), contexte (où ? quand ?).

P3-P4

Connaitre les intentions :

- informer ;
- donner du plaisir/susciter des émotions ;
- enjoindre ;
- persuader/convaincre.

P4

Connaitre les caractéristiques du niveau familier et du niveau courant.

P3-P4

Maîtriser les composantes de la production d'écrit :

- planification* ;
- mise* en texte ;
- révision* ;
- correction*.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Tenir compte des paramètres de la situation de communication.

[1.1.1 - 2.1.1 - 3.1.1]

P4

Tenir compte du niveau de langue (familier, courant).

P3-P4

Identifier l'énonciateur (qui), le destinataire (à qui), l'intention dominante (pour quoi), le message (quoi) et le contexte (où et quand) pour planifier son écrit.

S'adapter à la diversité des interlocuteurs **[Savoir]**.

- ➔ Planifier son message écrit en tenant compte de l'intention et du destinataire.

[1.1.1]

P4

Rassembler ses idées et les grouper par blocs de sens en tenant compte de la structure* textuelle à produire.

Tenir compte des freins et des facilitateurs de la communication.

P3

Rassembler des idées avec ou sans support*.



BALISES ET SENS



L'étape 1 [Introduction générale] est celle de la planification* : elle consiste dans le fait de prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écrire ou à parler. Il s'agit essentiellement d'analyser la situation de communication (dont l'intention* de l'émetteur), de se donner un but, d'anticiper les étapes de rédaction et de visualiser l'aboutissement. Des temps de classe spécifiquement dédiés à la planification sont primordiaux.

Utiliser un support* (brouillon, schéma, dessin, liste...) développe la créativité de l'élève et l'aide à structurer ses idées. **La collaboration entre élèves améliore les écrits** : lister collectivement des idées, les trier, les expliquer oralement à un partenaire d'écriture...développent les compétences de chaque élève et améliore leur esprit critique (Crinon, 2018).

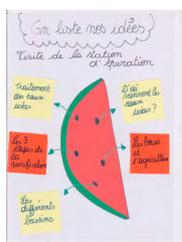
Par ailleurs, il est plus facile d'écrire sur un sujet, une thématique que l'on connaît, que l'on a déjà abordée en classe sur lequel on a des connaissances, qui est partagé avec le reste de la classe qu'à partir de rien (Brumont, 2016).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Composantes de la production d'un message écrit

Planifier son message écrit en tenant compte de l'intention et du destinataire

Lister oralement des « pépins » pour écrire un compte-rendu collectif et détaillé d'une visite



Que retenir de la visite ? De quels « pépins » te souviens-tu ? Parmi ces pépins, lesquels évoquent la même idée. Regroupons-les. Chaque duo va rédiger quelques lignes sur un pépin. L'ensemble de nos textes constituera le compte-rendu.

Proposer ses idées à des partenaires d'écriture et les développer oralement avant de rédiger le texte



Expliquez une idée à la fois à vos partenaires.

Chaque partenaire pose deux questions afin de clarifier sur ce qui a été dit. Réponds-y en développant avec plus de détails.

Échangez les rôles.

Classer des idées dans un tableau afin d'identifier celles à développer dans la rédaction d'un texte à visée narrative

Bonnes idées	Idees acceptables	Idees rejetées
Idees qui sont intéressantes, que j'aimerais écrire.	Idees qui me semblent pas si intéressantes.	Idees qui ne répondent pas à la consigne de rédaction.
① ② ③	④ ⑤ ⑥	⑦ ⑧

Écris 10 idées sur les classes vertes vécues. Échange avec ton voisin sur celles qui vous semblent intéressantes à développer dans le texte. Reformule chaque titre. Écris le numéro de l'idée dans la colonne choisie.

Observer des exemples « réussis » de textes rédigés par des élèves des années précédentes



Analyse des exemplaires de textes. Repères-y : nombre de paragraphes, sous-titres, longueur des phrases, disposition... Organise ton texte en t'inspirant de ce que tu as pu repérer.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- rechercher des idées en s'inspirant de ses lectures, de ses expériences personnelles... (P5) ;
- réaliser une planification : analyse de la situation de communication, recherche d'idées, élaboration d'un plan, gestion de son temps et choix d'une démarche (S1).

4.2 APPRENDRE ET UTILISER LE CODE

4.2.1 Encoder les mots

SAVOIRS

✓ Correspondances graphophonétiques. [3.2.1]

✓ Termes du langage technique de la lecture - écriture. [3.2.1]

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser l'ensemble des correspondances graphophonétiques. [3.2.1]

ATTENDUS

P3

Connaitre l'ensemble des correspondances graphophonétiques simples ou complexes et rares.

P4

Connaitre les notions de voyelles et de consonnes, accent aigu, accent grave, accent circonflexe, cédille.

P3

Désigner une consonne, une voyelle, accent aigu, accent grave, accent circonflexe, cédille.

P3

Encoder des mots complexes ou inconnus

- en effectuant les conversions phonème*-graphème* ;
- en utilisant sa mémoire ;
- en utilisant ses connaissances orthographiques.

4.2.2 Ponctuer

SAVOIR

✓ Caractéristiques graphiques de la phrase. [3.2.1]

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser les caractéristiques graphiques de la phrase.

ATTENDUS

P4

Connaitre la fonction d'un hyperlien*.

P3-P4

Nommer les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension **et la virgule (dans une énumération), les deux points, l'apostrophe et les parenthèses (P4).**

Désigner les signes de ponctuation rencontrés dans les phrases et les textes : la virgule (dans les énumérations).

P4

Utiliser dans sa production personnelle **et à bon escient, la majuscule, le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension, la virgule (dans une énumération), les deux points, l'apostrophe et les parenthèses.**

P3

Utiliser dans une production personnelle : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension, la virgule (dans une énumération), les deux points, l'apostrophe et les parenthèses.

BALISES ET SENS



L'orthographe lexicale repose sur trois principes. Un graphème* peut traduire un phonème* (principe phonologique), une relation entre des mots d'une même famille* (principe morphologique) ou être particulier à un mot (principe visuel). En français, le principe phonologique permet d'écrire un mot sur deux (Leroux & Martin, 2012). En P1-P2, chaque élève a appris à encoder les mots en recourant à trois moyens complémentaires [Vol.2, P1 - P2, p. 119]. En P3, le travail d'encodage poursuit le travail entamé et porte essentiellement sur les constances (ou régularités) orthographiques [Annexe 3], ainsi que sur les graphèmes en concurrence (an/en, tion/sion, ai/ei, é/è, o/au/eau... ; p/pp, c/cc...).

Les graphèmes en concurrence (plusieurs graphies possibles pour un seul phonème) sont la cause de nombreuses erreurs. Ces graphies peuvent être enseignées selon leur fréquence et/ou leur position dans le mot.

Les listes de mots sans régularité orthographique donnent aux élèves l'impression que l'orthographe est arbitraire (Mansour, 2012). Pour choisir des mots adaptés aux connaissances des élèves et aux objectifs de l'enseignant, il est utile de se baser sur la Liste orthographique¹ (MEES, 2019). (suite en [4.5.2]).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Correspondances graphophonétiques - Utiliser l'ensemble des correspondances graphophonétiques

Collecter dans des textes lus ou corrigés des mots contenant une régularité orthographique (un phonème = un graphème principal)

aquatique	acrobatique	Dans ta farde de textes, repère des mots avec le son [k] en fin de mot. Liste-les. Observe-les. Quels points communs ont-ils ? Y a-t-il des cas particuliers ? Rédigez en binôme une règle générale.
boutique	anorak	
allergique	...	
public		

Établir un référentiel* de mots pour distinguer des graphies souvent confondues (un phonème = un nombre limité de graphies, réparties de manière aléatoire)

Quand j'entends [an], j'écris le plus souvent « an » ou « en »			
an		en	
la man an	le film en	la tête	une dent
une or an	un éléphan t	une sève	le vent
une rétro an	le maill en	le vestir	une pilule
Nous avons trouvé aussi			
une ampoule	une ambulance		
le pain	un pain		
apporter	le rass en		

Le son [an] s'écrit généralement soit « an » soit « en ». Dressons ensemble une liste de mots avec chaque graphie. Tu pourras la consulter quand tu hésites, elle t'aidera à choisir la bonne orthographe.

Choisir entre accent aigu et accent grave en fonction de l'entourage de la lettre « e » dans le mot (un phonème = un nombre limité de graphies, réparties de manière régulière)²



Dans des textes lus ou corrigés, répertorie des mots avec « é » et avec « è ». Observe leur entourage. Qu'est-ce qui suit « è » ? À quelle position dans le mot se trouve généralement « è » ? Et « é » ? Notons nos observations. Cherche des contre-exemples.

Encoder sur ardoise un mot respectant une régularité orthographique



Je vais vous dicter des mots respectant la régularité étudiée hier. Notez le mot sur votre ardoise. Montrez-le à votre voisin. Justifiez la graphie en vocalisant le mot. Levez tous votre ardoise !

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

C'est grave ou c'est aigu, docteur ?

é ou è ?

écouter	amère
accéder	ambulancière
événement	athlète
...	...

J'écris é quand la syllabe qui suit contient un e muet

Je de son [k] en fin de mots

Observe :

acrobatique	boutique	ambulancière
allergique	aquatique	athlète
acrobate	architecte	astrométrie

Quand j'entends le son [k] en fin d'un mot, le plus souvent j'écris e grave.

En fin de mots, le son [k] s'écrit aussi :

comme dans...	comme dans...
amoral	amoral
atom	atom
bayal	bayal
scial	scial



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- émettre des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu et laisser une trace de doute pour la vérifier (P5) ;
- évaluer et, si nécessaire, améliorer la recevabilité linguistique (S1).

1. Cet outil propose des filtres par année, par emplacement dans le mot, par caractéristique orthographique...
 2. Actuellement, et suivant les régions, les prononciations de é et de è tendent à converger et ne constituent plus une paire discriminante de phonèmes (Aliette LUCOT-SARIR, La transcription phonétique du Nouveau Petit Robert, XXIV, 1/5, 2014).

4.3 CONSTRUIRE UN MESSAGE SIGNIFICATIF

4.3.1 Élaborer des contenus



SAVOIR-FAIRE

→ Structurer sa pensée dans des écrits (croisement avec les autres disciplines).

[1.3.1]

ATTENDUS

P4

Consigner dans un journal personnel (écrit de travail) :

- les apprentissages effectués dans les disciplines au terme de **deux** journées ;
- une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui.

Exprimer une émotion, un sentiment.

Schématiser un raisonnement (grammatical, mathématique...).

Schématiser des relations entre des éléments.

Annoter un texte (mots clés, traces d'un doute orthographique).

P3

Consigner dans un journal personnel (écrit de travail) :

- les apprentissages effectués dans les disciplines au terme d'**une** journée ;
- une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui.

Exprimer un avis, un ressenti, une émotion.

Lien possible vers EPC :

EPC 1 : Construire une pensée autonome et critique

BALISES ET SENS



Le français est à la fois une discipline avec des contenus d'apprentissage (français disciplinaire) et un moyen par lequel passent les apprentissages des autres disciplines (langue* de scolarisation). Le français autorise de nombreux croisements avec les autres disciplines. La maîtrise de la langue française bénéficie à tous les apprentissages et toutes les disciplines permettent de travailler la maîtrise du français. La langue de scolarisation, ce n'est pas que du vocabulaire. Elle se caractérise également par l'emploi de démarches mentales (schématiser, catégoriser*, ordonner...), de structures langagières et de genres (cahier d'apprentissage, tableaux, schémas...) propres à l'école [FLSco].

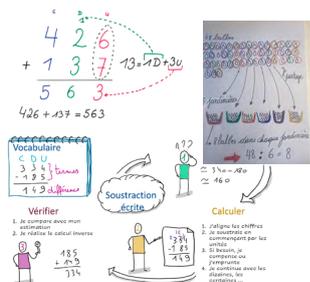
Schématiser est une démarche mentale qui mobilise la langue de scolarisation et qui entraîne des structures langagières et des formes qui lui sont propres (emploi de flèches, peu de mots, spatialisation des données...). Apprendre à schématiser amène à mieux lire des schémas ; apprendre à lire des schémas amène à mieux schématiser (Wauters, 2020). Il est essentiel de rendre explicite aux élèves ces démarches et ces structures. C'est un facteur de réussite scolaire.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

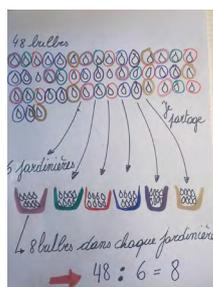
Structurer sa pensée dans des écrits (croisement avec les autres disciplines)

Étape 1 : observer des « schémas-modèles » mathématiques réalisés les années précédentes



Que vois-tu ? Que signifient les flèches, les dessins ? Pourquoi y a-t-il peu de texte ? Quel langage est utilisé ? Si je reformule, on peut dire que c'est un langage codé [MA 1.2.2-1.2.5].

Étape 2 : dégager les éléments qui composent le schéma en regard de l'histoire mathématique



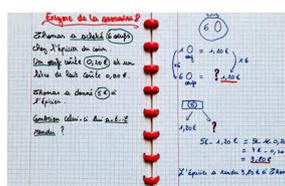
Que représente ce schéma ? Comment l'espace de la page est-il utilisé ? Oui, il a représenté l'important, il a schématisé l'histoire. Il a représenté ce qui se passe dans sa tête. Si je reformule, je dirais qu'il a dessiné son raisonnement, sa démarche mentale.

Étape 3 : schématiser une nouvelle histoire mathématique [MA - AML - C1]



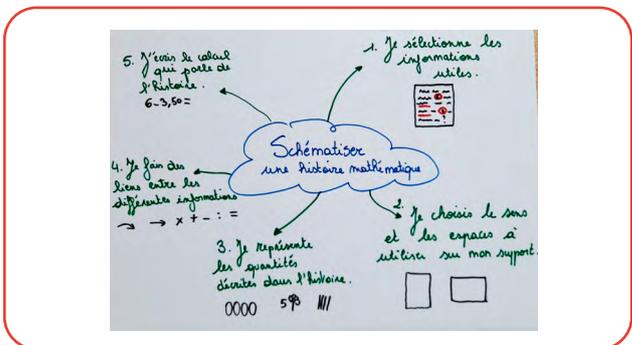
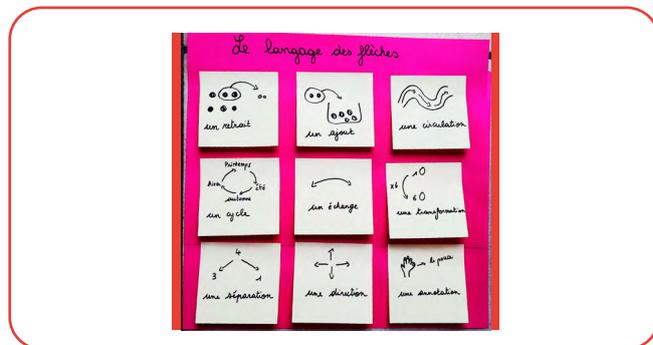
Schématise cette énigme. Entoure les données utiles en vert. Reprends ces données dans ton schéma. Dessine ce qui est important. Utilise des flèches pour décrire ton raisonnement.

Étape 4 : répondre à des questions métacognitives et réactiver l'apprentissage [VT 2]



Qu'as-tu schématisé dans ton carnet d'énigmes ? Explique-moi. Que signifie la flèche ? Pourquoi as-tu utilisé différentes couleurs ? Que représentent les dessins ? Pourquoi n'as-tu pas colorié ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- schématiser un raisonnement, des relations entre des éléments (P5).

4.4 ASSURER LA COHÉRENCE DU MESSAGE

4.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence

SAVOIRS

✓ Facteurs de cohérence*.

[1.4.1 - 2.4.2 - 3.4.1]

✓ Structures* textuelles dominantes.

[1.4.1 - 2.4.1 - 3.4.1]

✓ Procédés utilisés par les autrices et les auteurs.

[3.3.9]

SAVOIR-FAIRE

→ Organiser son/un message selon une structure* textuelle dominante **en fonction de la situation de communication (P3)**.

[1.4.1]

→ Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.

[1.4.2 - 2.4.2 - 3.4.2]

ATTENDUS

P3-P4

Connaître

- des connecteurs de temps, d'espace et de lieu, d'énumération, de cause/explication, d'addition ;
- les techniques de reprise de l'information (reprise* anaphorique).

P3-P4

Connaître les caractéristiques générales des cinq structures textuelles : narrative, argumentative, descriptive, dialoguée, explicative.

P4

Connaître des procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et les auteurs découverts dans des supports* de la classe.

P4

Organiser (**graphiquement**) les éléments donnés d'un texte selon les caractéristiques de la structure dominante **données**.

Utiliser des connecteurs* de temps, d'espace et de lieu, de cause/explication, d'addition.

Utiliser les modes et les temps appropriés pour assurer la cohérence* temporelle.

P3-P4

Utiliser des mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des phrases.

P3

Organiser les éléments donnés d'un texte selon les caractéristiques de la structure dominante **proposée par l'enseignant**.

Utiliser des connecteurs de temps et d'énumération.

Utiliser les temps appropriés en marquant le présent, le passé (passé composé), le futur (futur simple et futur proche) pour assurer la cohérence temporelle.

P3-P4

Assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant

- des substituts* lexicaux ;
- des pronoms personnels.

BALISES ET SENS



(suite de [2.4.1]) La qualité et la longueur des textes produits dépendent fortement, mais pas exclusivement, de la connaissance que l'élève a des structures* textuelles et de modèles* d'organisation variés (Fayol, 2019). Par exemple, connaître des modèles d'organisation pour rédiger un texte explicatif facilite la planification*, offre à l'élève un cadre rassurant d'écriture (ou de prise de parole) et aide à répartir les idées à développer.

En lisant et en écoutant des textes de structures variées, l'élève prend implicitement conscience de l'existence de modèles d'organisation prototypiques (Bolle & Stordeur, 2017). Cependant, cela ne suffit pas : il est nécessaire de les rendre explicites afin que les élèves se rendent compte de la diversité des « plans de texte ». Observer des textes-modèles [Introduction « Écrire »], en « lisant comme des auteurs », facilite ces apprentissages (Calkins, 2017).

La cohérence* d'un texte dépend également de la présence de substituts* lexicaux. Leur emploi permet certes d'éviter les répétitions, mais surtout d'apporter des informations complémentaires sur le référent (Colognesi & Deschepper, 2013). En lister avant l'écriture facilite leur emploi dans les textes.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Organiser un message selon une structure textuelle dominante en fonction de la situation de communication - Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens

Lister des substituts lexicaux du personnage principal avant la rédaction d'un texte narratif [3.4.1 - 4.5.1]



Maintenant que tu as planifié ton texte [4.1.1], pense à ton personnage principal. Visualise son physique, ses défauts... Liste des mots pour le remplacer dans le texte, des mots pour donner des précisions à ton lecteur.

Lire des textes d'autres élèves durant la mise* en texte pour vérifier l'organisation (lire pour écrire)



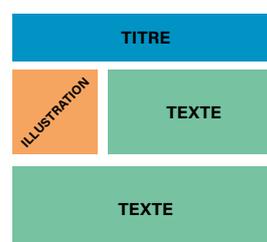
Les auteurs et les autrices, posez vos crayons ! Par trois, comparez vos productions. Sont-elles organisées de la même manière ? Qu'est-ce qui est différent ? Est-ce que cela vous donne des idées pour votre texte ?

Choisir et respecter un modèle d'organisation pour décrire un monument photographié lors d'une sortie scolaire [1.4.1]



Tu vas décrire une photo. Quel modèle d'organisation descriptif choisis-tu ? Pourquoi as-tu pris ce modèle-là ? Décompose mentalement ton image pour respecter le modèle que tu as choisi.

Anticiper la disposition générale d'un texte (mise en page) pour respecter les caractéristiques du genre



Imagine la mise en page de ton texte descriptif.

Quel sera le titre provisoire ? Vas-tu mettre des illustrations ? Où vas-tu les placer ? Combien vas-tu écrire de paragraphes ? Y aura-t-il des blocs de texte ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

D'AUTRES MOTS POUR LE DIRE



Quand j'écris un texte, je me demande :



- ✓ Est-ce que je vais mettre des illustrations ? Où vais-je les placer ?
- ✓ Combien de blocs de texte vais-je écrire ?



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- respecter les caractéristiques du genre à produire (S1) ;
- utiliser les anaphores adéquates (S1).

4.5 UTILISER LES UNITÉS LEXICALES

4.5.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication

SAVOIRS¹

- ✓ Lexique spécifique.
[1.5.1 - 2.5.1 - 3.5.1]

- ✓ Lexique courant.
[1.5.1 - 2.5.1 - 3.5.1]

- ✓ Relations sémantiques entre les mots.
[2.5.2 - 3.5.2 - 4.5.2]

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser le lexique.
[1.5.1]

- Observer le fonctionnement de la langue pour dégager des régularités.
[4.5.2]

- Utiliser les règles d'orthographe lexicale pour produire du sens.
[3.5.2]

ATTENDUS

P3-P4

Connaitre et comprendre les mots du lexique spécifique à une thématique ou à un champ disciplinaire.

P3

Connaitre et comprendre les mots usuels traités dans les messages oraux et dans les supports* de lecture de la classe.

P3-P4

Connaitre les notions de champ* lexical, de substitut* lexical.

P3

Connaitre la notion de synonyme.

P4

Utiliser des mots ou expressions qui modulent l'intensité des noms et verbes.

P3-P4

Utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique courant et du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire.

Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe ou issus d'œuvres de littérature de jeunesse.

Remplacer un mot par un mot du même champ lexical.

Remplacer un mot par un autre de même sens.

P4

Repérer des différences et des similitudes morphologiques et de relations sémantiques (synonymes, parties d'un tout, ordre d'intensité) entre des mots écrits.

Classer les mots selon leur intensité.

P3

Repérer des différences et des similitudes morphologiques et de relations sémantiques (synonymes) entre des mots écrits.

Faire ressortir les différents sens d'un mot en le plaçant dans plusieurs contextes.

Relever différentes façons de nommer la même réalité.

P3

Verbaliser/schématiser les relations que les mots entretiennent entre eux (cartes thématiques ou constellation* de mots).

1. Certains savoirs ont été placés à la fois en [4.5.1] et en [4.5.2] en fonction de leurs attendus. La rubrique spécifique [4.5.1] traite davantage du vocabulaire et la rubrique spécifique [4.5.2] de l'orthographe.

BALISES ET SENS

La diversité du vocabulaire d'un texte dépend de la richesse et de la profondeur du vocabulaire connu de l'élève, mais également de la planification*. Prendre du temps avant l'écriture d'un texte pour établir des champs* lexicaux et lister des synonymes et substituts* [4.4.1] favorise l'utilisation et le réinvestissement de mots et d'expression. L'élève crée ainsi des collections de mots qu'il pourra ou non intégrer à son texte. La révision* sera également facilitée [3.8.1].

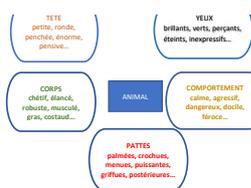
L'enseignant doit amener l'élève à réinvestir le vocabulaire découvert lors de lectures, d'écoutes et durant les activités. Cela se réalise notamment par la rédaction régulières de textes courts, qui peuvent prendre la forme de joggings* d'écriture. Les joggings d'écriture – écrits brefs et chronométrés (Diller, 2022) - changent le rapport à l'écriture de certains élèves démotivés par l'écriture (Genre et al., 2021).

Le lexique n'est pas isolé : il est indissociable de la syntaxe. Un mot n'est jamais employé seul : il entraîne l'utilisation d'autres mots. La création de cartes de cooccurrences* et de grilles* sémiques permet de préciser l'emploi des mots au sein de la phrase et d'affiner la syntaxe (Daigle & Berthiaume, 2021).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser le lexique

Collecter des mots afin de préparer son écrit scientifique sur un animal



Avant de rédiger la description d'un animal de votre choix, cherchons dans nos albums et documents tous les mots de vocabulaire qui nous seront utiles. Classons-les dans notre carte mentale.

Rédiger des productions courtes à partir d'un rituel de jogging d'écriture

Jeudi		Vendredi	
2	Rédige une phrase qui contient un adjectif au masculin pluriel et deux adjectifs au masculin singulier.	3	Rédige une phrase qui contient un adjectif au féminin pluriel et deux adjectifs au féminin singulier.
9	Décris ton jardin idéal en utilisant un maximum d'adjectifs.	10	Récris 5 fois cette phrase en modifiant l'adverbe : « Je marche rapidement ».

Lis la consigne du « jogging d'écriture ». Tu as 10 minutes. Écris ta production dans ton cahier. Aide-toi des outils que nous avons construits. Amuse-toi ! Écoutons quelques productions.

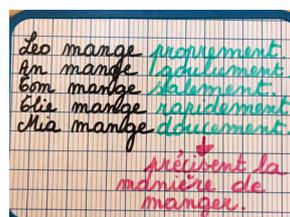
Créer une carte des cooccurrences d'un mot issu du lexique courant

Tableau des cooccurrences du mot "rivière".

à gauche	à droite
jolie large descendante remonte franchir longer	asséchée navigable trouée déborde sèche sort de son lit

Quels adjectifs peux-tu mettre à gauche du mot rivière ? Quels verbes peux-tu mettre à gauche et à droite pour créer un groupe verbal ? Associe les mots entre eux !

Enrichir son texte à l'aide d'adverbes



Complétez la phrase avec un mot terminé par -ment. Quelle nuance apporte-t-il à l'action ? Comment le sens du verbe est-il modifié ? Listons-ensemble.

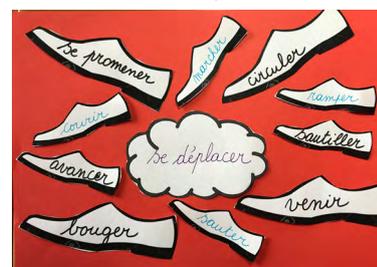
Dans le texte que vous révisez, où est-il possible d'en intégrer ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Affiner le sens des mots, via une grille* sémique

	DIRE	RACONTER	RÉCITER
Oral	X	X	X
Écrit	X	X	
À l'école	X	X	X
Avec tous les détails		X	
Pour intéresser		X	
Pour montrer qu'on a appris par coeur	X		X

Recueil des verbes d'un sens proche de « se déplacer ».



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire (P5) ;
- utiliser le vocabulaire adéquat adapté au récepteur ou à l'auditoire, à la situation/à la thématique et au genre ; les termes mélioratifs/péjoratifs (S1).

4.5 UTILISER LES UNITÉS LEXICALES

4.5.2 Respecter l'orthographe lexicale

SAVOIRS¹

- ✓ Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie).
[1.5.2 - 2.5.2 - 3.5.2]

- ✓ Relations sémantiques entre les mots.
[1.5.2 - 3.5.2 - 4.5.1]

SAVOIR-FAIRE

- Repérer les homonymes*. [3.5.2]

- Observer le fonctionnement de la langue pour dégager des régularités.
[3.5.2]

- Utiliser les règles d'orthographe lexicale pour produire du sens.
[3.5.2]

ATTENDUS

P4

Connaitre les constantes orthographiques liées à l'emploi de certains accents (a/à, ou/où...).

Connaitre les règles de positions : c et ç ; g et ge ; g et gu ; s entre deux voyelles ; m devant p, b et m.

P3-P4

Connaitre les notions de famille* de mots, de racine.

Connaitre les constantes orthographiques liées à l'emploi

- de certains graphèmes* (en lien avec une famille morphologique)
- de certains phonèmes* (le son /ej/ s'écrit -eil à la fin d'un mot masculin et -eille d'un mot féminin **et -eill à l'intérieur du mot... (P4)**).

P3

Connaitre des mots contenant des graphèmes rares (simples ou complexes).

P4

Connaitre des homogrammes* et des homophones*.

P3

Connaitre des homophones fréquents.

P3-P4

Prendre appui sur le contexte pour distinguer des homophones.

Choisir la graphie correcte d'un homophone en s'appuyant sur le contexte.

P4

Observer la construction des mots formés par composition* et dérivation*.

Justifier une particularité orthographique en s'appuyant sur le préfixe ou le suffixe.

P3

Justifier une particularité orthographique en s'appuyant sur sa connaissance des mots.

Observer les règles de positions [Savoirs].

P4

Utiliser les éléments qui composent le mot (racine) pour identifier les différents sens d'un mot.

P3-P4

Émettre des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu et laisser une trace du doute pour la vérifier.

1. Certains savoirs ont été placés à la fois en [4.5.1] et en [4.5.2] en fonction de leurs attendus. La rubrique spécifique [4.5.1] traite davantage du vocabulaire et la rubrique spécifique [4.5.2] de l'orthographe.

BALISES ET SENS



(suite de [4.2.1]). Le principe visuel (lettres qui ne se prononcent pas, règles de position, accents qui distinguent certains homophones*...) est la cause de la majorité des erreurs chez les élèves. **Parmi les lettres qui ne se prononcent pas, il est utile de distinguer les « lettres crochets » (principe morphologique) et les lettres muettes (principe visuel).** Une lettre crochet rattache un mot à une famille* de mots (*lait, laiterie...*), c'est une lettre porteuse de sens. Une lettre muette ne rattache pas un mot à un autre mot, c'est une lettre héritée du passé, d'un état ancien de la langue.

Se créer une représentation* mentale d'un mot en se posant des questions sur ses caractéristiques permet d'ancrer l'orthographe d'un mot en mémoire (Daigle et al., 2021). Par ailleurs, il est recommandé de ne pas soumettre au regard de l'élève des graphies erronées (Stanké et al., 2016). Il est possible de mettre en œuvre un apprentissage sans erreur de l'orthographe lexicale [Introduction « Écrire »], par exemple en proposant des mots spiralés ou des jeux de bingo.

Les homophones lexicaux (et grammaticaux) gagnent à être appris isolément, non présentés de manière conjointe et en se centrant sur le sens (Pothier, 2008 ; Binisti, 2013).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie)

Compléter une grille de mots spiralés liés à une régularité orthographique (caractéristique phonologique)

Liste d'indices	Liste de mots
1. rii...	cadeau
2. agn...	agneau
3. mor...	autobus
4. cad...	rideau
5. rid...	mauvais
6. aut...	autant
7. aut...	chaussure
8. mât...	ruisseau
9. cha...	royaume
10. roy...	morceau

Nous avons classé des mots avec le son [o] [4.2.1]. Quelles observations avons-nous faites ? Vous allez écrire ces mots en les recopiant. Complétez la spirale avec les mots de la liste. Aidez-vous des indices.

Distinguer les lettres muettes (non porteuses de sens) des lettres crochets (porteuses de sens)

Lettres muettes	Lettres crochets
drachis	univers
depuis	mauvais
loup	clarté
roche	champ
armoire	accident
jamais	accord
printemps	beis

Dans ta farde de textes, collecte les mots qui ont une lettre qui ne s'entend pas à la fin. Est-ce une lettre muette ou une lettre crochet ? Analyse cette lettre et classe le mot dans la bonne colonne.

Analyser des mots et les repérer grâce à leurs caractéristiques visuelles

Le bingo de l'orthographe

jardin	jamais	gris
heureux	chant	lapin
doigt	avis	laide
poids	appeler	printemps

Placez un jeton sur le mot qui répond à la description. Un mot qui a une lettre crochet. Un mot qui a une lettre muette en fin de mot. Un mot qui a plusieurs lettres muettes. Un mot qui n'a pas de lettre muette.

Mémoriser l'orthographe d'un mot isolé ou d'une liste de mots partageant une régularité



Pour retenir l'orthographe d'un mot, il est important de se questionner sur le mot. Pour chaque mot, pose-toi au moins une question par couleur de ta roue de l'orthographe.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- connaître les procédés de construction des mots : la dérivation*, la composition* (P5) ;
- connaître les préfixes et leur impact sur le sens du mot : in-, ex-, pré-, post-, co-, inter-, hyper-, super-, sub-/sous-.... (S1).

4.6 UTILISER LES UNITÉS GRAMMATICALES

4.6.1 Accorder à l'écrit

SAVOIRS¹

- ✓ Termes du langage technique de la grammaire.
[3.6.2 - 3.6.3]

- ✓ Classe de mot.
[3.6.3]

- ✓ Règles d'orthographe grammaticale.
[3.6.1]

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser les règles d'orthographe grammaticale.
[1.6.1]

- Utiliser la notion de classe des mots.
[3.6.3]

ATTENDUS

P4

Connaitre les notions de classe*, fonction*, accord*, genre, nombre, **substitut grammatical, anaphore, référent**.

P3

Connaitre les notions de classe, fonction, accord, genre, et nombre.

P4

Connaitre les critères qui permettent de définir la classe du déterminant (**possessif, démonstratif, interrogatif et exclamatif**), du pronom personnel, de l'adverbe et du connecteur².

P3

Connaitre les critères qui permettent de définir la classe du nom, du déterminant et de l'adjectif.

P4

Connaitre les règles particulières de la formation du pluriel des noms et des adjectifs.
Connaitre les règles particulières de la formation du féminin des noms et des adjectifs.

P3-P4

Connaitre la règle générale de

- l'accord de l'adjectif en genre et en nombre ;
- l'accord du déterminant en genre et en nombre ;
- la formation du pluriel des noms et des adjectifs en « s » ;
- la formation du féminin en « e ».

Savoir que les noms ont un genre et varient en nombre.

P4

Appliquer les règles particulières de la formation du pluriel des noms et des adjectifs.
Appliquer les règles particulières de la formation du féminin des noms et des adjectifs.

P3-P4

Accorder les déterminants en genre et en nombre.
Accorder les adjectifs en genre et en nombre.

P4

Identifier la classe des mots dans une phrase [3.6.3].

P3

Reconnaitre dans une phrase, un texte, une production personnelle : nom, verbe, déterminant, adjectif.

1. Certains savoirs et savoir-faire ont été placés à la fois en [4.6.1] et en [4.6.2] en fonction de leurs attendus. La rubrique spécifique [4.6.1] traite davantage les accords et la rubrique spécifique [4.6.2] de la conjugaison.
2. Les critères qui permettent de définir le nom, le verbe et l'adjectif doivent être entretenus et développés en P4. *Le référentiel* ne les cite pas pour éviter l'accumulation dans les attendus (FWB, FRALA, 2022, p. 88).



BALISES ET SENS

Les exercices systématiques (drill...) ne sont pas représentatifs des résultats dans les écrits spontanés car ils ne demandent pas un raisonnement grammatical complet (Neuberg & Schillings, 2011). **La progression en orthographe dépend essentiellement de l'évolution des conceptions de l'élève (Cogis, 2005). Il est donc essentiel de recueillir leurs conceptions en posant des questions, en demandant des justifications... De cette manière l'enseignant peut comprendre les raisonnements orthographiques des élèves.** Plusieurs dispositifs complémentaires permettent cela et ont démontré leur efficacité (Vincent, 2018) : la phrase dictée du jour (ou dictée « négociée »), la phrase donnée du jour, la dictée sans erreur, les ateliers de négociation graphique et la « twictée »¹. Il est utile de les alterner [Introduction "Écrire"]. Le choix de la phrase est essentiel. Elle doit être courte (afin que l'activité ne s'éternise pas) et cibler des règles précises.

Les « balles d'accord » sont un dispositif qui aide l'élève à matérialiser les accords au sein de la phrase. Le déterminant y est considéré comme le pivot des accords [2.6.1]. Par ailleurs, l'accord est un échange de marques et de sens entre deux éléments, qu'il est possible de réaliser sans recourir au système des fonctions.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser les règles d'orthographe grammaticale

Étape 1 : écrire la phrase sous la dictée et compiler les formes collectivement au tableau interactif

Les	grands	cheveux	blancs	courrent	dans	les	préris	fleris
	grand	chevaux	blanc	cour			préris	fleris
	grands	chevaux	blancs	court			prairies	fleuries
	gran	chevaux	course				prairie	
				courrent				

Écrivez la phrase dictée dans votre cahier. Que veut-elle dire ? Relisez-la. Je vais écrire une de vos phrases au tableau. Quels mots avez-vous écrit autrement ? Nous réfléchirons ensemble à la bonne orthographe !

Étape 2 : expliciter chaque graphie, « négocier » les graphies collectivement avant validation par l'enseignant

Les				dans	les			fleris
		chevaux						
	grands		blancs				prairies	
				courrent				

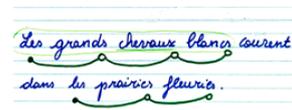
Analysons les mots liés à l'orthographe lexicale, puis les graphies issues d'un raisonnement. Quelles graphies peut-on éliminer ? Laquelle garde-t-on ? Pourquoi ? Où peut-on aller vérifier [4.8.2] ? À quelle classe appartient ce mot [3.6.3] ?

Étape 3 : recopier la phrase avec d'autres phrases-outils et récapituler ce qui a été appris



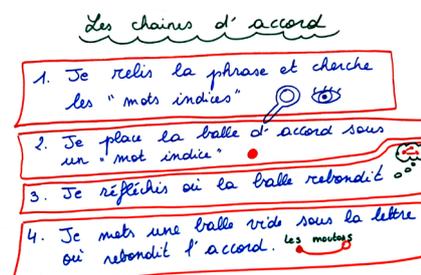
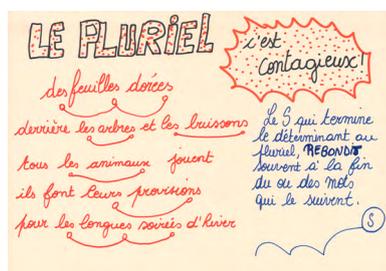
Colle/Recopie la phrase « négociée » hier dans ton cahier. Qu'est-ce qui a été difficile ? Qu'as-tu appris ? Dis-le à ton voisin. Entoure le sujet et le verbe. Place les balles d'accord.

Autre piste : visualiser les chaînes d'accord en plaçant les « balles d'accord »



Repère le premier déterminant. Place une balle d'accord sous le déterminant. Où va-t-elle rebondir ? Place une boule vide sous la lettre où elle rebondit. Fais la même chose à partir des autres déterminants.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- appliquer les règles d'orthographe grammaticale générales (sujet/verbe, accord participe passé, déterminants et adjectifs, formation des adverbes) et particulières (pluriel et féminin des noms et des adjectifs, formation des adverbes) (P5/P6).

1. <https://twictee.org>

4.6 UTILISER LES UNITÉS GRAMMATICALES

4.6.2 Conjuguer à l'écrit

SAVOIRS¹

- ✓ Termes du langage technique de la grammaire. [3.6.2 - 3.6.3]

- ✓ Classe de mot. [3.6.3]

- ✓ Règles d'orthographe grammaticale. [3.6.1]

- ✓ Conjugaison. [3.6.1]

ATTENDUS

P4

Connaitre les notions de classe*, fonction*, accord*, genre, nombre et personne, **mode, radical et terminaison**.

P3

Connaitre les notions de classe, fonction, accord, genre, nombre et personne.

P3

Connaitre les critères qui permettent de définir la classe du verbe.

P3-P4

Connaitre la règle de l'accord du verbe avec le sujet.

P4

Connaitre le rôle du radical : expression du sens du verbe. Connaitre le rôle de la terminaison : expression de la personne, du nombre, du temps et du mode. Connaitre l'infinitif. Connaitre la conjugaison de certains verbes à certains modes et temps (voir Savoir-faire).

P3

Connaitre la conjugaison (sans découvrir son système) de certains verbes à certains temps (voir Savoir-faire).

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser les règles d'orthographe grammaticale. [1.6.1]

P3-P4

Accorder le verbe avec le sujet.

- Conjuguer. [1.6.2]

P4

Distinguer le radical de la terminaison.
Conjuguer à toutes les personnes les verbes en -ER avec un radical stable, en -IR avec un participe présent en -issant et aller, avoir et être à l'indicatif (présent, futur simple, futur proche, passé composé, conditionnel présent, imparfait) et à l'impératif (présent).

P3

Conjuguer des verbes fréquents et des verbes en -ER avec un radical stable au présent, au futur simple, au futur proche et au passé composé à toutes les personnes.

- Respecter le système temporel choisi. [1.6.2]

P3-P4

Utiliser les formes verbales assurant la construction grammaticale correcte des phrases et la cohérence temporelle.

- Utiliser la notion de classe des mots. [3.6.3]

P4

Identifier la classe des mots dans une phrase [3.6.3].

P3

Reconnaitre dans une phrase, un texte, une production personnelle [3.6.3].

1. Certains savoirs et savoir-faire ont été placés à la fois en [4.6.1] et en [4.6.2] en fonction de leurs attendus. La rubrique spécifique [4.6.1] traite davantage des accords et la rubrique spécifique [4.6.2] de la conjugaison.

BALISES ET SENS

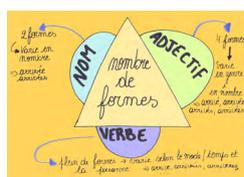
(suite de [1.6.1]) L'enseignement de la conjugaison se réalise de manière spiralaire. Chaque temps est revu chaque année ; chaque année, de nouveaux verbes – listés dans les attendus – sont étudiés. En P2, le travail sur la conjugaison porte uniquement sur la production orale d'un nombre limité de verbes à l'indicatif présent. Le travail sur la conjugaison écrite débute en P3.

Le verbe est une classe de mots variables qui fonctionne différemment des autres (Roy-Mercier & Chartrand, 2016). Il connaît de nombreuses variations et formes homophoniques et peut avoir plusieurs radicaux. **Il est essentiel de faire découvrir aux élèves les régularités présentes dans la conjugaison, afin qu'ils l'envisagent comme un système plutôt que comme une accumulation de formes isolées.** L'utilisation de grilles est particulièrement utile pour cela, ainsi que la « conjugaison horizontale » (Gourdet et al., 2016). **Par ailleurs, tous les temps se forment à partir d'un des radicaux de l'indicatif présent** (Le Goffic, 1997). Les tableaux de conjugaison traditionnels encombrant la mémoire et le recours aux groupes de verbe multiplie inutilement les lois de formation. (Voir aussi [2.6.1] [3.6.1 (1/2)] et [4.6.1])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser les règles d'orthographe grammaticale - Conjuguer

Constater que le verbe varie davantage que les autres classes* de mots.



Quelles classes de mots varient ?
Écris toutes les formes que peut prendre le nom arrivée et l'adjectif arrivé. Fais la même chose pour le verbe arriver. Que constates-tu ?
Le verbe a de nombreuses formes.

Comprendre le caractère homophonique de la conjugaison

TROUVER	
x	trouvais
	trouvais
	trouvait
x	trouvions
x	trouviez
	trouvaient
3 formes entendues	5 formes écrites

Je vais conjuguer un verbe à l'imparfait. Place une croix dès que tu entends une nouvelle forme entendue.
Combien y a-t-il de formes écrites ?
Attention ! les marques de personne ne s'entendent pas toujours !

Utiliser une grille pour décomposer des verbes et faire ressortir des régularités au niveau des finales écrites (« conjugaison horizontale »)

j	o	u	a	i	e	n	t		
				i	r	o	n	t	
						s	o	n	t
f	i	n	i	s	e	n	t		

Liste tous les verbes du texte conjugués à la 3^e personne du pluriel.
Place chacun d'eux dans la grille. Quel est leur point commun ?
Les lettres communes indiquent la personne (liée au sujet). Colorie-les !

Utiliser une grille pour décomposer les verbes et faire ressortir des régularités au niveau des radicaux

b	o	i	r	a	i	
b	o	i	r	a	s	
b	o	i	r	a		
b	o	i	r	o	n	s
b	o	i	r	e	z	
b	o	i	r	o	n	t

c	h	a	n	t	e	r	a	i	
c	h	a	n	t	e	r	a	s	
c	h	a	n	t	e	r	a		
c	h	a	n	t	e	r	o	n	s
c	h	a	n	t	e	r	e	z	
c	h	a	n	t	e	r	o	n	t

Conjugué deux verbes au futur simple. Place-les dans la grille en commençant par la gauche. Colorie les radicaux. Quel radical du présent est utilisé dans le futur simple [3.6.1] ? Celui du singulier ! Vérifie avec d'autres verbes.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



ER	EZ	É	AI
Elles vont chanter.	Vous marchez.	Elle a marché.	Je partirai.
Anne veut aller nager.	Allez-y. Cueillez-en.	Luis a beaucoup parlé.	Je lui ai dit

Une synthèse en « conjugaison horizontale »

Les finales écrites des verbes

- Je regarde le pronom de conjugaison que j'ai utilisé.
- Je regarde si la lettre que j'ai écrite est dans la liste.
- Si elle n'y est pas, je la change !

e	je mange, je parle, je crie...
s	je finis, j'aimais, je voudrais...
x	je peux, je veux, je vaux.
i	j'ai, j'aurai ...

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- conjuguer les verbes en -ER avec variation de radical, tous les verbes en IR, les verbes en (D)RE qui forment un participe passé en -ant et les irréguliers de la liste aux mêmes temps qu'en P4 en ajoutant le passé simple (P5) ;
- connaître le système des modes et des temps du présent, des temps du passé et l'emploi des modes et des temps pour exprimer une injonction (futur, impératif, infinitif) (S1).

4.6 UTILISER LES UNITÉS GRAMMATICALES

4.6.3 Utiliser la phrase

SAVOIRS

- ✓ Notion de phrase* simple.
[3.6.2]

- ✓ Fonction* des constituants de la phrase.
[3.6.2]

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser l'unité phrase.
[3.6.2]

- Utiliser les critères qui permettent d'identifier la fonction. [3.6.2]

ATTENDUS

P4

- Connaitre les trois constituants principaux de la phrase simple :
- groupe sujet ;
 - groupe prédicat* ;
 - **groupe complément* circonstanciel de phrase.**

P3

- Connaitre deux des constituants principaux de la phrase simple :
- groupe sujet ;
 - groupe prédicat.

P4

- Connaitre les critères pour identifier la fonction :
- sujet ;
 - **prédicat ;**
 - **complément direct du verbe ;**
 - **complément indirect du verbe ;**
 - **complément circonstanciel.**

P3

- Connaitre les critères pour identifier la fonction :
- sujet.

P3-P4

- Respecter la structure des phrases simples dans une production écrite en utilisant la ponctuation de manière adéquate.

P4

- Identifier les fonctions des constituants de la phrase (voir Savoirs).

BALISES ET SENS



En P1-P2, l'élève a appris à construire – sans les définir formellement – pour l'écrit des phrases* simples formées de deux constituants en relation : un groupe sujet (*de quoi/de qui je parle*) et un groupe prédicat* (*ce qu'on en dit*). Il a appris à les délimiter par une majuscule et par un point (phrase graphique). En P3, ces apprentissages sont consolidés. En P4, ils sont continués par l'ajout d'un 3^e constituant : le groupe complément* circonstanciel de phrase. Si cette construction n'est pas forcément la plus répandue dans les textes, elle constitue une première approche pertinente et efficace de la phrase (Lefrançois et al., 2016). À partir de ce modèle de phrases à trois constituants, l'élève affine sa syntaxe écrite. Par la suite, il complexifiera et diversifiera ses structures de phrases.

Parallèlement, il est nécessaire de développer la conscience* syntaxique de l'élève. Des classements de phrase et des jugements de grammaticalité contraignent les élèves à se poser des questions sur la syntaxe des énoncés : cette phrase est-elle syntaxiquement correcte ? pourquoi ? Une attention particulière doit être portée au système des compléments d'un verbe [3.6.2]. Les phrases* complexes sont observées et manipulées très tôt, car les élèves les utilisent naturellement dès leur plus jeune âge. Cependant, elles ne seront formalisées qu'en S1.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Notion de phrase simple - Utiliser l'unité phrase

Assembler des groupes sujet et des groupes prédicat



Piochez un groupe sujet et un groupe prédicat. Assemblez-les. Faut-il opérer des changements pour construire correctement une phrase ? Lesquels ? Pourquoi ?

Rédiger collectivement une phrase simple en utilisant les 3 constituants principaux et opérer les modifications nécessaires



Un élève écrit un groupe sujet sur une bandelette, un autre un groupe prédicat et un autre un groupe complément circonstanciel. Assemblez-les. La phrase est-elle bien construite ? Que faut-il modifier ? Pourquoi ?

Développer sa conscience syntaxique en analysant des phrases pour les classer



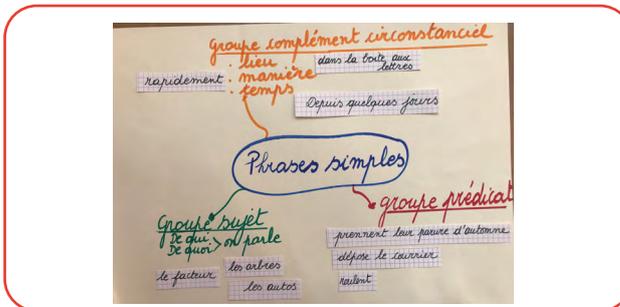
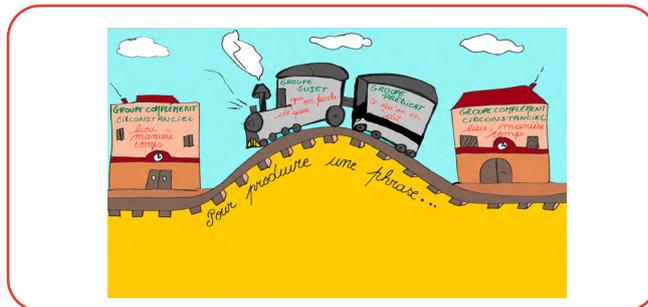
Voici des phrases. Par groupe, classez-les dans les enveloppes. Y a-t-il des mots en trop ? Rayez-le(s) ! En manque-t-il ? Ajoutez-le(s). La phrase est-elle correcte ? Analysons chaque phrase ensemble !

Décrire le système des compléments d'un verbe

	Groupe complément direct du verbe (sans connecteur)	Groupe complément indirect du verbe (avec connecteur)	Aucun complément après le verbe
REGARDER	X (une émission)		
PARLER		X (de ses vacances)	
PARLER		X (à ses amis)	
DISCUTER			X
DISCUTER		X (de vive voix)	
PLEURER			X
RANGER	X (la vaisselle)		
LIRE	X (un album)		
FONDRER ?			
SE SOUVENIR ?			

Tous les verbes fonctionnent-ils de la même manière ? Complète le verbe par un complément. Est-ce possible pour chaque verbe ? Par quels connecteurs sont introduits certains compléments ? Sont-ils interchangeables ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- connaître les trois constituants principaux de la phrase simple : groupe sujet, groupe prédicat, groupe complément circonstanciel de phrase (P5).
- relier deux phrases simples pour construire une phrase complexe en utilisant les différents procédés (S1).

4.7 ASSURER LA PRÉSENTATION DU MESSAGE

4.7.1 Assurer la présentation au niveau graphique

SAVOIR-FAIRE

✓ Maitriser le geste graphique.

✓ Soigner la présentation de son écrit.

ATTENDUS

P3

Automatiser le tracé correct des lettres pour assurer la lisibilité et la présentation de son texte.

P4

Assurer la lisibilité de son écriture et adapter la présentation à son destinataire.

APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER

4.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

4.8.2 Vérifier et ajuster sa production



[EPC 4.1]

SAVOIR-FAIRE

✓ Réviser sa production écrite.

[3.8.2]

✓ Communiquer sa production écrite.

[3.8.2]

ATTENDUS

P4

Relire sa production et vérifier :

- le contenu des idées ;
- leur organisation dans des phrases respectant une structure* dominante choisie (à l'aide d'une grille de révision*) ;
- le respect de l'intention* poursuivie ;
- le respect **des** critères spécifiques déterminés par l'enseignant.

Ajuster sa production en fonction des pistes de révision issues d'un échange avec **les pairs**.

P3

Relire sa production et vérifier :

- le contenu des idées ;
- leur organisation dans des phrases respectant une structure dominante choisie (à l'aide d'une grille de révision) ;
- le respect de l'intention poursuivie ;
- le respect **du/des** critère(s) spécifique(s) déterminé(s) par l'enseignant.

Ajuster sa production en fonction des pistes de révision issues d'un échange **avec l'enseignant ou les pairs**.

P4

Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels* de la classe **et d'autres (dictionnaire, conjugueur...)** en vue de la partager.

P3

Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels de la classe en vue de la partager.



BALISES ET SENS



(suite de [3.8.2]) La correction* consiste à s'assurer que le texte est conforme aux conventions du français écrit et à apporter les corrections orthographiques et grammaticales nécessaires, afin de rendre le texte agréable à lire pour un lecteur externe (FWB, FRALA, 2022, p. 230). Chaque production d'écrit ne doit pas forcément aller jusqu'à l'étape de correction orthographique.

Une grille de vérification, évolutive dans le temps et construite collectivement, guide l'élève dans sa correction. Par ailleurs, l'élève peut laisser des traces de correction sur les textes qu'il remet à l'enseignant. Laisser des traces de révision* est un apprentissage à part entière (Cogis et al., 2016), qui demande du temps et met en œuvre des savoir-faire grammaticaux complexes (identifier certaines classes* de mots...). Il est important de préciser aux élèves que la consultation d'un référentiel* doit être rapide (Serravallo, 2019).

Une fois le texte révisé, corrigé et publié, une célébration peut avoir lieu : c'est l'occasion de partager les écrits avec d'autres classes, les parents... , de se féliciter et de se motiver pour les prochaines productions d'écrit !

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Communiquer sa production écrite

Créer collectivement une grille de vérification et la compléter au fil de l'année



Qu'avons-nous appris depuis la rentrée en orthographe ?
Qu'avons-nous déjà entraîné ?
Quelle forme va prendre notre grille de vérification ? Une liste à cocher ? Vous pourrez l'utiliser quand vous le voudrez !

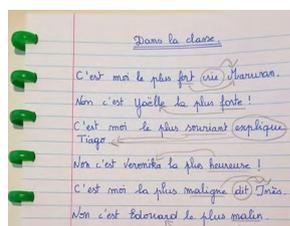
Souligner des mots à vérifier [4.3.1] et choisir la stratégie à adopter, le référentiel à consulter



Pour vérifier ce mot, je vais consulter...

Souligne les mots dont tu n'es pas certain de l'orthographe. Établis une stratégie pour chacun. Quel référentiel vas-tu consulter ? La consultation du référentiel doit être rapide : réfléchis bien à ta stratégie !

Laisser des traces de correction



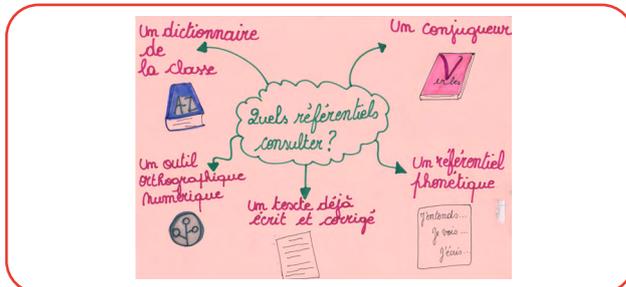
Entoure cinq verbes et cinq adjectifs de ton texte. Identifie le mot auquel chacun d'eux se rapporte. Trace une flèche pour les relier. Tu peux aussi placer les balles d'accord [4.6.1].

Célébrer les textes de la classe



Nous avons publié nos textes ! Quel beau travail. Nous avons travaillé trois semaines dessus. Il est temps de nous fêter en tant qu'auteurs et autrices. Félicitations ! Bientôt nous montrerons nos textes aux parents.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- ajuster sa production en fonction des pistes de révision (P5/P6) ;
- évaluer et, si nécessaire, améliorer : la lisibilité graphique, la pertinence..., l'intelligibilité..., la recevabilité linguistique... (S1).

1. Tableau d'ancrage issu de <https://atelierecritureprimaire.com/2020/10/18/la-cerise-sur-le-gateau/#more-9238>

2. Des référentiels phonétiques : *Eurêka !* (J. DEMEYER, De BOECK), *Bingo !* (C. CHERDON et B. WAULETEL, De BOECK), *Dicoco* (B. DOBBELSTEIN, ACTIPRIM)... ; des outils orthographiques numériques : le clavier *Métalo*, la 9^e édition en ligne du dictionnaire de l'Académie française (via son moteur de recherche phonétique)...

ANNEXE 1 - LES GENRES DE TEXTE À ABORDER EN P3-P4

Le genre* de texte est la porte d'entrée des apprentissages et des observations ; les caractéristiques qui différencient les structures* (types) de textes ne feront en aucun cas l'objet d'un apprentissage formel. Chaque année, des genres de trois structures dominantes différentes seront abordés en prenant soin d'alterner l'étude de genres écrits et de genres oraux. Les cinq structures dominantes seront abordées sur l'ensemble de la P3 et de la P4 [1.4.1 et 2.4.1].

L'étude d'un genre de texte gagne à être envisagée en mêlant situations de réception (écoute, lecture) et situations de production (prise de parole, écriture). C'est en analysant des recettes que l'on apprend à écrire des recettes ; c'est en écrivant des recettes que l'on apprend à mieux comprendre des recettes. Il est également pertinent de multiplier les portes d'entrée lors de l'étude d'un genre. Par exemple, lors de la découverte des contes merveilleux, il est possible de faire lire des contes* merveilleux, d'en faire entendre et/ou d'en visionner (court-métrage, dessin animé...).

Certains genres sont à étudier dans plusieurs années. Dans ce cas, il convient de mettre en œuvre une approche spiralaire, en veillant à une progression concertée en équipe éducative. Les textes proposés aux élèves seront de plus en plus longs, complexes, hybrides, résistants.

Les genres présents dans le tableau sont à aborder obligatoirement dans une des deux années (FWB, FRALA, 2022). Selon les projets, le contexte, l'enseignant pourrait être amené à aborder d'autres genres. Il peut pour cela s'inspirer des genres en italiques. Certains genres apparaissent à plusieurs reprises dans le tableau car ils peuvent contenir ou actualiser plusieurs structures dominantes de texte. Ainsi, une recette peut contenir une structure descriptive (la liste des ingrédients) et une structure explicative (les étapes à respecter) et un poème peut être narratif ou descriptif.

	RÉCEPTION	PRODUCTION
STRUCTURE NARRATIVE	<ul style="list-style-type: none"> conte (traditionnel, merveilleux, étiologique, détourné...) roman, album narratif poème, chanson <p>Mais aussi <i>devinette, blague, fait divers, planche de BD (gag)...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> compte rendu d'un évènement (oral ou écrit) conte (merveilleux, étiologique, détourné...) contage d'une histoire (oral) récit poème, chanson résumé* apéritif (oral) <p>Mais aussi <i>devinette, blague, planche de BD (gag), lecture à voix haute...</i></p>
STRUCTURE ARGUMENTATIVE	<ul style="list-style-type: none"> affiche publicitaire ou de sensibilisation <p>Mais aussi <i>lettre/courriel de demande ou d'invitation, slogan, critique (livre, œuvre d'art, film), justification d'une réponse...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> affiche publicitaire ou de sensibilisation formulation d'une opinion (orale) <p>Mais aussi <i>lettre/courriel de demande ou d'invitation, critique (livre, œuvre d'art, film...), justification d'une réponse, slogan, conseil de vie de la classe, conseil de coopération...</i></p>
STRUCTURE DESCRIPTIVE	<ul style="list-style-type: none"> autoportrait ou portrait acrostiche, calligramme, poème ou chanson notice de montage ou règle de jeu consigne <p>Mais aussi <i>billet de blog, itinéraire, mode d'emploi, recette, description (objet, lieu, animal...)...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> autoportrait ou portrait acrostiche, calligramme, poème ou chanson notice de montage ou règle de jeu consigne <p>Mais aussi <i>itinéraire, recette, description (objet, lieu, animal...), menu ...</i></p>
STRUCTURE DIALOGUÉE	<ul style="list-style-type: none"> bande dessinée forum <p>Mais aussi <i>kamishibai*, saynète</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> jeu de rôles <p>Mais aussi <i>kamishibai, saynète, discussion, planche de BD (gag)...</i></p>
STRUCTURE EXPLICATIVE	<ul style="list-style-type: none"> album documentaire (papier ou numérique – ex. : page Vikidia...) dictionnaire émission documentaire recette orale ou écrite règlements (vie de classe, d'école...) notice de montage ou règle de jeu <p>Mais aussi <i>album documentaire, affiche informative, article de presse, journal de classe, carnet d'expériences, tutoriel...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> affiche informative, lapbook* carnet d'expériences règlements (vie de la classe, d'école) compte rendu oral d'un texte informatif lu notice de montage ou règle de jeu <p>Mais aussi <i>exposé oral, journal d'apprentissage...</i></p>

ANNEXE 2 - LES FONCTIONS ET LES CLASSES DE MOTS

Les fonctions des constituants

Une phrase – unité ancrée dans un texte – est composée d'un ensemble de constituants (groupes) qui entretiennent des relations, généralement de dépendance, entre eux. Chaque groupe (et chaque élément du groupe) remplit un rôle : on dit qu'il a une fonction [3.6.2]. C'est l'analyse des relations entre les groupes qui permet d'identifier les fonctions.

Le sujet exprime ce dont on parle (de qui/de quoi on parle) : on le trouve en posant la question *qui/qu'est-ce qui + verbe ?*¹ (sauf pour la voix impersonnelle). Il est généralement pris en charge par un groupe nominal ou un pronom. On trouve aussi des sous-phrases ou des groupes contenant des infinitifs.

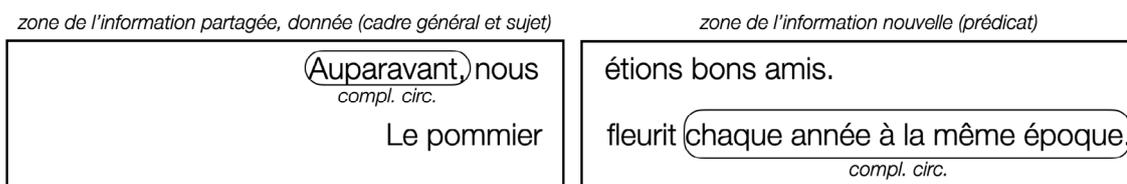
Le pommier fleurit chaque année à la même époque. Auparavant nous étions bons amis. Qu'il vienne me réjouirait. Fumer nuit à la santé. Sous un arbre dort un écureuil.

Le prédicat apporte de l'information au sujet : *que dit-on du sujet ?* Il est généralement pris en charge par un groupe verbal.

Le pommier fleurit chaque année à la même époque. Auparavant nous étions bons amis. Qu'il vienne me réjouirait. Fumer nuit à la santé. Sous un arbre dort un écureuil.

Le complément circonstanciel exprime généralement le cadre (manière, temps, lieu, cause, condition, conséquence...) dans lequel se déroule ce qui est exprimé par la phrase ou par le groupe verbal dans lequel il se trouve.

Le pommier fleurit chaque année à la même époque. Auparavant nous étions bons amis. Les camions ont sorti le matériel pour faire de la place. Il a réussi grâce à une intuition étonnante. Bien que ce soit risqué, le funambule marche sur un filin d'acier. Franchement, tu exagères !



Le complément direct du verbe complète le sens du verbe de manière directe. Il est généralement pris en charge par un groupe nominal sans connecteur ou par un pronom. On trouve aussi des sous-phrases ou des groupes contenant des infinitifs.

Cueille une pomme. Cette pomme pèse deux cents grammes. Je mange de la confiture (de la = déterminant partitif). Je la regarde. Je pense qu'elle viendra. Elle entend les enfants chanter.

Le complément indirect du verbe complète le sens du verbe de manière indirecte (par l'entremise d'un connecteur). Il est généralement pris en charge par un groupe nominal avec connecteur ou par les pronoms *lui, en et y* (qui pronominalisent un groupe introduit avec connecteur). On trouve aussi des sous-phrases ou des groupes contenant des infinitifs.

Ils profitent de la vie. Elles vont à la mer. Sarah offre un cadeau à son père. Ils en profitent. Elles y vont. Sarah lui offre un cadeau. L'amour est dans le pré. Il a parlé de ce qu'il fallait entreprendre. Elles s'apprêtent à partir.

Les critères syntaxiques (déplacement, suppression, substitution, encadrement...) sont imparfaits. Par exemple, lorsqu'on déplace un groupe, le sens d'une phrase peut être profondément modifié (*Dans la prairie, le fermier pousse l'âne VS Le fermier pousse l'âne dans la prairie*).

Les critères sémantiques (*qui/quoi ?* posé après le verbe ; *où ? comment ?* posé après le verbe...) peuvent induire en erreur. Par exemple, la question *quoi ?* posée après le verbe entraîne autant un attribut du sujet qu'un complément direct du verbe ; l'expression du lieu peut être prise en charge par un complément indirect (*Je suis à Paris*) ou par un complément circonstanciel...

1. En cas de phrase négative, dans une grammaire de (dé)construction de sens, la question doit inclure la négation : *qui/qu'est-ce qui + ne verbe pas ?*

Les classes de mots

Une classe de mots est un ensemble de mots qui partagent - en contexte - des caractéristiques communes et qui peuvent commuter entre eux à la même place et dans la même fonction. C'est le résultat d'une procédure de classement sur base de critères déterminés [3.6.3].

Le critère morphologique (le mot analysé varie-t-il ? Si oui, selon quels traits grammaticaux ?) – très visible – est insuffisant : il décrit un comportement d'une classe de mots, mais ne la définit pas, ne dit pas à quoi elle sert.

CLASSE	CRITÈRES D'IDENTIFICATION
nom	<ul style="list-style-type: none"> Il possède un genre et varie en nombre. Il renvoie directement à une réalité. Quand on énonce <i>table</i>, il est possible de se représenter l'objet « table » (peu importe la forme que celle-ci prend). Les noms concrets peuvent être dessinés. C'est un mot auquel d'autres mots apportent de l'information (déterminant et adjectif dans le groupe nominal, par exemple). <div style="text-align: center;"> <p>groupe sujet <i>exprime de qui/de quoi on parle</i></p> <p>groupe prédicat <i>donne davantage d'informations à son support</i></p> </div> <p>Le groupe dont le nom est noyau peut occuper la fonction de sujet. Ce groupe nominal sujet est précisé par un groupe prédicat, dont le noyau est généralement un verbe.</p>
pronom	<ul style="list-style-type: none"> Il varie en genre et en nombre (et aussi en personne et/ou en fonction pour les pronoms personnels et relatifs). Il renvoie directement à une réalité. Par exemple, le pronom <i>il</i> renvoie à des objets du monde de genre masculin, de 3^e personne du singulier. Il reprend un groupe de mots ou un élément du contexte (les participants à la conversation, par exemple).
déterminant	<ul style="list-style-type: none"> Il varie en genre et en nombre (et aussi en personne pour le possessif). Il a besoin d'un support (un nom). Il apporte de l'information à son support (un nom) : il indique généralement une quantité (<i>un, les, trois...</i>), même imprécise (<i>chaque, tous, beaucoup de...</i>).
adjectif	<ul style="list-style-type: none"> Il varie en genre et en nombre. Il a besoin d'un support (un nom ou un pronom). Il apporte de l'information à son support (un nom ou un pronom) : il réduit l'ensemble des objets auxquels renvoie le support. <p>Par exemple, dans <i>élèves distraits</i>, « distraits » donne une caractéristique qui diminue le nombre d'élèves dont on parle parmi l'ensemble des élèves.</p> <div style="text-align: center;"> <p>l'ensemble des ÉLÈVES</p> </div>

CLASSE	CRITÈRES D'IDENTIFICATION
verbe	<ul style="list-style-type: none"> • Il varie en mode, temps, personne et nombre (et aussi en genre pour le participe). • Il a besoin d'un support. Le groupe prédicat dont il est le noyau se rapporte au groupe sujet (exprimé ou implicite). • Il est généralement le noyau du prédicat qui apporte de l'information à un sujet. • Le prédicat offre un supplément d'informations à son support, sans réduire l'ensemble des objets auxquels renvoie ce support. • À l'indicatif, il donne des indications sur l'époque de l'évènement (passé, présent, futur) par rapport à un repère (moment de la parole ou moment antérieur à la parole). <p>Le diagramme illustre la relation temporelle entre un verbe et son support. Une ligne horizontale représente la 'ligne du temps'. Un point sur cette ligne est marqué 'repère'. À gauche du repère, un triangle pointant vers la droite est dessiné avec des lignes pointillées, étiqueté 'moment antérieur à la parole'. À droite du repère, un triangle pointant vers la gauche est dessiné avec des lignes pleines, étiqueté 'moment de la parole'.</p>
adverbe	<ul style="list-style-type: none"> • Il est invariable. • Il a besoin d'un support, issu de la mise en relation de deux constituants. • Il apporte différents types d'informations : la quantité (<i>beaucoup</i>), l'intensité (<i>autant</i>), la fréquence (<i>souvent</i>), la manière (<i>minutieusement</i>), un jugement sur l'énoncé (<i>certainement</i>)...
connecteur	<ul style="list-style-type: none"> • Il est invariable. • Il a besoin d'un support (sauf quand il n'y a pas de hiérarchie), auquel il relie le constituant qu'il introduit. • Il relie des éléments sans hiérarchie (<i>car, et, mais, ni, or, ou, puis</i>), avec hiérarchie (et lien de dépendance : <i>à, après, comme, selon...</i> ; <i>à cause de, d'après...</i>) ou enchâsse une sous-phrase dans une autre.

Le critère sémantique (le nom désigne un objet, une chose ou un concept ; le verbe exprime une action...), traditionnellement employé, peut induire en erreur. Par exemple, le nom *course* exprime une action alors que ce n'est pas un verbe ; le concept *lumière* peut être rendu par un nom (*lumière*), un adjectif (*lumineux*), un adverbe (*lumineusement*), un connecteur (*à la lumière de*), un pronom (*elle*)...

ANNEXE 3

LES RÉGULARITÉS ORTHOGRAPHIQUES

En P1-P2, l'élève a appris à encoder un mot en recourant à trois moyens complémentaires [Vol. 2, P1-P2, p.119] et à utiliser des correspondances graphophonétiques fréquentes (simples ou complexes) [Vol.2, P1-P2, Annexe 4, pp. 136-137]. Peu à peu, le « scripteur débutant » progresse d'une orthographe phonologique, caractérisée par le fait que l'élève écrit ce qu'il entend (Cogis, 2005), à une orthographe conventionnelle.

En P3, le « scripteur en transition » poursuit le travail entamé et apprend **l'ensemble des** correspondances graphophonétiques (simples ou complexes), y compris les rares. À titre d'exemples, quelques graphèmes complexes et/ou rares que l'enseignant peut intégrer dans sa progression (Guitton & Pierson, 2021), tant en encodage qu'en décodage : *oin, oeu, qu, ez, er, et, ain, ein, eau, ille, aille, ien, aye, oye, w, x, ph, th, euil, ouil...* Ensuite, le travail porte essentiellement sur les constantes et les régularités orthographiques (dont les lois de positions), ainsi que – si nécessaire – sur les graphèmes en concurrence [4.2.1].

Par ailleurs, **les listes de mots sans régularité orthographique donnent aux élèves l'impression que l'orthographe est arbitraire** (Mansour, 2012) [4.2.1 - 4.5.2]. Pour choisir des mots contenant les graphèmes souhaités, il est utile de se baser sur la *Liste orthographique* (MEES, 2019)¹. Cet outil propose des filtres par année, par emplacement dans le mot, par caractéristique orthographique...

RÉGULARITÉ ORTHOGRAPHIQUE	EXEMPLES	CONTREXEMPLES ²
Quand j'entends [s] au début d'un mot, j'écris le plus souvent « s ».	<i>sage, sac, secret, singe, sofa, soleil, sauterelle...</i>	<i>ce, cette, ceci, ceinture, célèbre, cent, centre, cependant, cercle, cerise, certain, cerveau, cible, ciel, cinéma, cinq, cirque, ciseau, citron...</i>
Quand j'entends [k] au début d'un mot, j'écris le plus souvent « c ».	<i>canard, castor, cou, côté, cadeau...</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quadrillé, qualité, quantité, quartier, quasiment, question, queue, quinze, quotidien...</i> • <i>kangourou, kayak, kilo, kilomètre, klaxon...</i> • <i>quart, quatre, quatorze, quand, qui, que, quel, quelques, quoi</i>
Certains mots débutent par un « h » que l'on n'entend pas.	<i>hibou, homard, hamac, hélice, hirondelle, hôpital, hache, horloge...</i>	
Quand j'entends [gui] ou [gue], j'écris « gui » ou « gue ».	<i>guirlande, guêpe, gué, bague, vague, guitare, guide, langue, fatigue...</i>	
Quand j'entends [ki] ou [ke], j'écris le plus souvent « qui » ou « que ».	<i>brique, équipe...</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>kilo, kilomètre...</i>
Quand j'entends [at], [af], [ac] ou [ap] au début d'un mot, je double la consonne.	<i>attendre, attaquer... affaire, affreux...accepter, accorder... appeler, appareil...</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>atelier, athlète, Atlantique atome, atroce...</i> • <i>afin, africain, Afrique...</i> • <i>acquérir, acteur, action, activité, actualité...</i> • <i>apercevoir, aplatis, après, après-midi...</i>
Quand j'entends [ir], [il] ou [im] au début d'un mot, je double la consonne.	<i>illimité, illogique... , immobile, immortel... irrégulier, irréal...</i>	<i>iris, ironie, irakien, iranien, irascible, il, ile, image, imiter</i>
Quand j'entends [j] à la fin d'un mot, j'écris le plus souvent « ge ».	<i>grange, tige, fromage, cage, neige, image, page, orange...</i>	<i>je</i>

1. En ligne : https://www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/
 2. La plupart des exemples et contre-exemples sont issus de Leroux & Martin (2012).

RÉGULARITÉ ORTHOGRAPHIQUE	EXEMPLES	CONTREXEMPLES ²
Quand j'entends [t] à la fin d'un mot, j'écris le plus souvent « te ».	<i>cravate, tempête, bête, fête, pirate...botte, culotte...</i>	<i>cet, sept, huit, est, ouest, net, contact, intact, brut, direct, sprint, zut, internet, correct...</i>
Quand j'entends [k] à la fin d'un mot, j'écris le plus souvent « que ».	<i>casque, risque, cirque, banque...</i>	<i>arc, avec, bec, bloc, bouc, choc, cinq, clic, dé clic, coq, donc, duc, lac, parc, public, roc, rock, sac, sec, sac, trac, trafic, troc, truc, viaduc, vrac...</i>
Quand j'entends [jon] à la fin d'un mot, j'écris le plus souvent « geon ».	<i>pigeon...</i>	<i>donjon...</i>
En général, les noms féminins s'écrivent avec un « e » à la fin.	<i>lumière, bouteille...</i>	<i>natation, fleur...</i>
Quand j'entends [té] à la fin d'un nom féminin, j'écris presque toujours « té ».	<i>rapidité, difficulté, beauté, obscurité, vérité, électricité...</i>	<i>dictée, montée, remontée, portée, jetée...</i>
Quand j'entends [eur] à la fin d'un nom, j'écris presque toujours « eur ».	<i>hauteur, fleur, peur, frayeur, couleur, chaleur...</i>	<i>beurre, demeure, heure, docteur, professeuse...</i>
Quand j'entends [ès] ou [èt] à la fin d'un nom, j'écris le plus souvent « esse » ou « ette ».	<i>casquette, adresse, princesse, chaussette, messe...</i>	<i>planète, cacahouète, arbalète, athlète, interprète, poète, prophète, retraite, internet ; net, complète, parfaite, secrète ; laisse, pièce, espèce, nièce.</i>
Quand j'entends [sion] à la fin d'un mot, j'écris presque toujours « tion ».	<i>attention, direction, situation, condition, conversation, explication, précaution...</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pension, ascension, dimension, compréhension, excursion, immersion...</i> • <i>discussion, mission, permission, émission...</i> • <i>pression, expression, progression, profession, impression...</i> • <i>réflexion, connexion...</i>
Quand j'entends [man] à la fin d'un mot, j'écris presque toujours « ment ».	<i>rapidement, facilement...</i>	<i>flamant rose, maman, roman, grand-maman, charmant, diamant, dormant, aimant, endormant, calmant, allemand, flamand, gourmand...</i>
Quand j'entends [oir] ou [ir] à la fin d'un verbe, j'écris le plus souvent « oir » et « ir ».	<i>voir, venir...</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>boire, croire, accroire</i> • <i>lire, écrire, décrire, dire, redire, prédire, interdire, maudire, rire, sourire...</i>
Quand j'entends [uir] à la fin d'un verbe, j'écris presque toujours « uire ».	<i>conduire, produire...</i>	<i>fuir, s'enfuir</i>
Quand j'entends [ine], [ite] ou [ime] à la fin d'un mot, je ne double pas la consonne.	<i>divine, origine...suite, frite...crime, régime...</i>	<i>quitte</i>

ANNEXE 4

LES STRUCTURES TEXTUELLES

Un texte est une suite de séquences plus ou moins reliées entre elles (Adam, 2017). Chaque séquence – unité intermédiaire entre la phrase et le texte – appartient à une structure* textuelle particulière. Il existe cinq structures textuelles (Adam, 1992) : argumentative, descriptive, dialoguée, explicative et narrative. Pour chaque structure, il existe plusieurs plans de textes possibles [2.4.1]. Une séquence met généralement en œuvre un plan de texte particulier. Chaque plan de texte entraîne l'utilisation d'organiseurs* textuels privilégiés (dont des connecteurs). La connaissance de plans de textes, de modèles* d'organisation diversifiés permet à l'élève de mieux comprendre les textes (Fayol, 2019), ainsi qu'à produire des textes plus longs et de meilleure qualité [4.4.1].

La structure dialoguée

La structure dialoguée se définit par la succession d'une ouverture (salutations, présentations...), de dialogues et d'une clôture (aurevoir, conclusion...). Les principaux genres dialogués sont la bande dessinée, les jeux de rôles, le forum, le kamishibai, la saynète, l'interview... Ils se caractérisent notamment par l'emploi de formules de courtoisie/de politesse et, à l'écrit, par une ponctuation particulière (tirets, guillemets...).

La structure explicative

La structure explicative se définit par l'énoncé d'un problème ou d'un questionnement (généralement en *pourquoi ?* ou en *comment ?*), suivi d'une explication et, parfois, d'une conclusion. Expliquer, c'est faire comprendre un phénomène, un événement, une situation en identifiant la ou les cause(s) et les conséquence(s), en énonçant des liens de cause à effet (*pourquoi ?*), en détaillant des solutions à un problème, des moyens de résolution (*comment ?*). Pour atteindre son objectif, l'auteur ou l'autrice se base sur des faits, cite des sources afin d'assurer une certaine neutralité.

Par ailleurs, les structures explicatives mettent en œuvre des procédés diversifiés [3.3.9], tels l'emploi du pronom *il* et d'un vocabulaire précis (voire spécifique), l'utilisation de l'indicatif présent, la présence de titres et d'intertitres...

PLAN DE TEXTE	CARACTÉRISTIQUES
 <p>la relation des causes et des conséquences</p>	<p>L'auteur transmet un savoir, des connaissances, un savoir-faire en explicitant la (les) cause(s) et la (les) conséquence(s), les liens de cause à effet... L'auteur peut choisir de d'abord énoncer la cause puis la conséquence, ou l'inverse.</p> <p>Il est possible de retranscrire le lien de cause à conséquence dans un organisateur graphique sous forme de fusée : la cause se trouve dans la fumée, la conséquence dans le corps de la fusée.</p>
 <p>la relation du problème et des solutions</p>	<p>L'auteur transmet un savoir, des connaissances, un savoir-faire en énonçant un problème et en explicitant, en listant des solutions, des moyens de résolution.</p>

Les documentaires sont généralement des textes à visée informative et appartiennent essentiellement aux structures descriptives (énumération, comparaison et ordre logique) et explicatives. Ils sont généralement hétérogènes, c'est-à-dire que le texte est complété par des cartes ou des schémas et est accompagné de légendes, d'images... Ils peuvent prendre différentes formes : album, double page, article (papier ou numérique), page Vikidia, affiche informative, lapbook*, reportage radiophonique ou vidéo...

La structure descriptive

La structure descriptive se définit par la présence d'un thème, d'un « sujet » (objet, être, situation, concept...) qui est décrit. Décrire, c'est fournir une approche d'un thème à l'aide d'observations (autoportrait, portrait, description...), en listant ses propriétés ou ses parties (acrostiche, inventaire, liste, abécédaire, imagier... ; certains documentaires), en énumérant des états (notice de montage) ou des suites d'actions (consigne, règle de jeu...).

Par ailleurs, les structures descriptives mettent en œuvre des procédés diversifiés [3.3.9], tels que l'emploi des comparaisons, de phrases simples composées des deux constituants obligatoires (groupe sujet-groupe prédicat*), d'un vocabulaire précis, d'organisateur spatiaux et temporels, etc.

Il existe plusieurs plans de texte descriptifs, dont l'énumération, la comparaison et l'ordre logique.

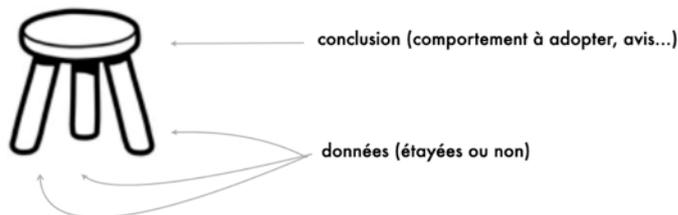
PLAN DE TEXTE	CARACTÉRISTIQUES
 l'énumération	<p>L'auteur énumère des caractéristiques, liste des informations dont le point commun est le sujet de l'explication (la « bulle » centrale). Il est généralement possible de créer une carte mentale simple à partir de cette organisation.</p> <p>Beaucoup d'infographies sont créées sur ce modèle d'organisation.</p>
 la comparaison	<p>L'auteur réalise des comparaisons, énonce des points communs, des éléments qui diffèrent... Généralement le début de la phrase, du paragraphe ou du texte contient l'énoncé des éléments qui vont être comparés. L'auteur utilise régulièrement des « phrases jumelles ».</p> <p>Il est généralement possible de créer des ensembles avec une intersection à partir de cette organisation.</p>
 l'ordre logique	<p>L'auteur suit des étapes, respecte des liens logiques (d'abord, ensuite, enfin...). Il est généralement possible de créer une ligne du temps à partir de cette organisation.</p> <p>C'est une organisation qui se rapproche du « schéma narratif ».</p>

Lorsque la description passe par l'observation (autoportrait, portrait, description...), plusieurs plans de texte sont possibles, selon la manière dont le « regard » du lecteur est guidé par l'auteur (Brumont, 2016). Il s'agit de techniques d'observation qui permettent d'organiser une description.

PLAN DE TEXTE	CARACTÉRISTIQUES
 les plans	<p>L'auteur guide le regard du lecteur en découpant son observation en plan, dans la profondeur de l'image : par exemple, avant-plan, milieu, arrière-plan ou du centre vers l'extérieur. C'est une observation « en profondeur », en 3-D.</p>
 le zoom	<p>L'auteur guide le regard du lecteur en commençant par ce que l'on voit de plus grand ou de plus loin, et en terminant par des détails vus de près. C'est un modèle d'organisation très « cinématographique » ou « photographique ».</p> <p>Le zoom inversé se rencontre également : on part du plus petit élément, pour arriver au plus grand.</p>
 le balayage	<p>L'auteur guide le regard du lecteur en découpant son observation de gauche à droite, de bas en haut, de haut en bas, du nord au sud... C'est une observation en surface, en 2-D.</p>

La structure argumentative

La **structure argumentative** se définit – sans qu’il y ait un ordre immuable – par la présence de données (fait, argument, slogan...), d’un étayage (explicite ou implicite) et d’une conclusion (comportement à adopter, idée à adopter, opinion, avis, demande, thèse à démontrer...).



Il existe plusieurs plans de texte argumentatifs. Il est difficile de les dénombrer, chaque argumentation pouvant en effet mettre en œuvre un plan qui lui est propre. Les pistes du programme en exemplifient deux : le « sandwich » [1.8.1] et l'ORÉO [AML Parler et 1.1.1].

PLAN DE TEXTE	CARACTÉRISTIQUES
le « sandwich »	Un avis, une opinion est formulée en débutant par un élément positif, suivi d'un élément négatif (point à améliorer, critique négative) et en se terminant par un élément positif.
l'OREO	Un avis, une opinion, un argument est donné en débutant par l'expression de l'avis, de l'opinion, de l'argument, est suivie de l'exposé des raisons et des exemples et se termine par le résumé de l'avis, de l'opinion, de l'argument.

La structure narrative

La **structure narrative** se définit par la présence d'au moins un « personnage » placé dans une succession d'événements progressant vers une fin, qui forment une unité d'actions, sont mis en récit (c'est-à-dire en relation de causalité) et sont délimités entre une situation initiale et une situation finale.

Par ailleurs, le récit a la particularité de pouvoir être réel (factuel) ou imaginaire (fictionnel), ainsi que d'être généralement tourné vers le passé (Adam, 2017).

Il existe de nombreux plans de texte narratifs. Il est difficile de les dénombrer, chaque récit pouvant en effet actualiser un plan qui lui est propre. Cependant, il est possible de décrire quelques plans de texte narratifs généraux, « archétypaux » :

- **le récit en trois temps** : succession d'événements qui se focalise sur trois moments principaux (le début, le milieu et la fin) ;
- **le schéma narratif** : succession d'événements qui respecte la suite « situation initiale-élément(s) perturbateur(s)-péripiéties-élément équilibrant-situation finale » ;
- **la structure répétitive** : album, récit qui se déroule comme une promenade, une « randonnée, au cours de laquelle le héros fait des rencontres, entre une situation initiale et une situation finale. Le récit est caractérisé par sa répétition, que ce soit dans les rencontres du personnage principal ou dans ses actions » ;
- **la structure cumulative** : album, récit qui se déroule comme une promenade, une « randonnée », au cours de laquelle le héros fait des rencontres, entre une situation initiale et une situation finale. Le récit est caractérisé par le fait que les personnages (ou objets) rencontrés restent avec le héros et l'accompagnent tout au long de sa promenade. Ce modèle* d'organisation recouvre également les récits où des personnages se retirent progressivement d'un groupe, par élimination ;
- **la structure circulaire** : album, récit dont la situation finale est identique à la situation initiale. Ce modèle d'organisation peut prendre différentes formes : une forme circulaire simple (où la situation finale est la même que la situation initiale), une forme circulaire avec aller-retour (où après avoir effectué un certain nombre de rencontres, le héros revient sur ses pas en repassant systématiquement par les mêmes rencontres) et une forme cyclique (où le récit peut se reproduire à l'infini) ;
- **la structure en balancier** : album, récit au cours duquel la narration se focalise sur plusieurs personnages ou lieux en alternance.

GLOSSAIRE

ACCORD : échange de marques et de sens entre deux éléments. Un élément apporte de l'information à un autre élément ; en échange, cet élément lui transmet ses marques morphologiques (Van Raemdonck, 2014).

ANALOGIE (RECOURS À L') : fait d'utiliser des mots connus ou des segments de mots connus pour « lire » d'autres mots dans lesquels ils apparaissent (ex. : « mon » dans « montrer »).

CATÉGORISER : regrouper des éléments (objets, animaux...) dans des ensembles étiquetés.

CHAMP LEXICAL OU CHAMP THÉMATIQUE : « Ensemble de noms, d'adjectifs et de verbes relatifs par leur sens à un même objet, une même notion, une même idée. Ex. : « lampe », « soleil », « éclair » participent tous trois du champ lexical de la lumière. Il est usuel de distinguer le champ lexical du champ sémantique, qui désigne l'ensemble des sens qu'un même mot prend dans un contexte ou un texte donné. Ex. : le mot « lumière » peut servir à désigner tantôt une lumière au sens propre, tantôt une personne très intelligente, tantôt encore, la pensée du XVIIIe siècle. » (FWB, FRALA, 2022, p. 229)

CLASSES DES MOTS : ensembles de mots qui peuvent remplir le même rôle grammatical dans la phrase, qui ont des propriétés communes. Ils peuvent commuter entre eux à la même place et dans la même fonction au sein de la phrase. (FWB, FRALA, 2022, p. 229)

COHÉRENCE (D'UN TEXTE) : elle résulte de l'organisation des informations (choix des connecteurs, respect de la structure*... ; titraille, puces...), de l'usage de moyens d'enchaîner les phrases et de la compatibilité des modes et des temps verbaux (cohérence* temporelle).

COHÉRENCE TEMPORELLE : emploi judicieux des temps de verbes selon l'organisation globale du texte, afin d'assurer la logique interne du discours. (FWB, FRALA, 2022, p. 229)

COMPLÉMENT CIRCONSTANCIEL : « Complément qui exprime généralement le cadre (manière, moyen, temps, lieu, cause, condition, but, conséquence...) dans lequel se déroulent la situation, le fait ou l'évènement exprimés par la phrase ou par le groupe verbal dans lesquels il se trouve. (FWB, FRALA, 2022, p. 229)

COMPOSITION : procédé de création de mots par combinaison de mots existants (*avant-bras, coffre-fort, ouvre-boîte...*).

COMPRÉHENSION : « Processus de réception (lecture ou écoute) qui consiste à *saisir une première signification*, souvent appelée « sens littéral » ou « dénoté », qui s'enracine dans des éléments objectifs du texte et/ou dans son contexte d'énonciation (lequel comprend notamment l'intention* de l'auteur). La compréhension peut être aussi bien ponctuelle (compréhension d'un mot, d'une expression, d'une phrase) que globale (compréhension d'un texte), et elle se distingue de l'interprétation* qui porte sur des significations secondes, souvent appelées « sens symboliques » ou « connotés ». En contexte scolaire, travailler la « compréhension » consiste à s'accorder sur du sens commun. Néanmoins, même si certaines significations semblent s'imposer au lecteur, chaque texte ne donne pas nécessairement lieu à une seule compréhension possible. » (FWB, FRALA, 2022, p. 230)

CONNECTEUR : « Mot, locution, expression qui opèrent des liaisons syntaxiques et/ou marquent des rapports sémantiques entre éléments ou séquences au sein d'une phrase (préposition, coordonnant et subordonnant), entre les phrases (coordonnant) ou entre les paragraphes. Dans ce dernier cas, les connecteurs comptent au nombre des organisateurs* textuels. » (FWB, FRALA, 2022, p. 230)



CONSCIENCE PHONÉMIQUE : capacité à segmenter les mots et les syllabes* orales en phonèmes*, à les dénombrer et à les manipuler de façon délibérée (fusionner et supprimer).

CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : connaissance consciente que les mots du langage oral sont composés de syllabes et de phonèmes (Briquet-Duhazé, 2013). Elle englobe la conscience* syllabique et la conscience* phonémique.

CONSCIENCE SYLLABIQUE : capacité à segmenter les mots en syllabes orales, à les dénombrer et à les manipuler de façon délibérée (fusionner et supprimer).

CONSCIENCE SYNTAXIQUE : capacité à évaluer la grammaticale des énoncés (Daigle & Berthiaume, 2021).

CONSTELLATION DE MOTS : « Sorte de carte mentale (*mindmap*) de mots avec une représentation des liens qui les relient. » (FWB, FRALA, 2022, p. 231)

CONTE ÉTIOLOGIQUE : « Variante du conte* merveilleux qui consiste à relater, sur un mode souvent fantaisiste, l'origine imaginaire d'un phénomène naturel. Ex. : « Pourquoi la Lune tourne autour de la Terre ? ».

CONTE MERVEILLEUX : sous-genre du conte caractérisé par la présence de personnages, d'évènements et d'éléments surnaturels ou féériques (des fées, des ogres, des dragons, des objets magiques, des miracles...), ainsi que par l'imprécision du cadre spatiotemporel (« Il était une fois dans un pays lointain ») et les stéréotypes thématiques et narratifs (personnages stylisés, actions récurrentes, fin souvent édifiante). Beaucoup de ces récits ont circulé de bouche à oreille, dans de multiples variantes, avant d'être transcrits à l'écrit et stabilisés dans leurs formes et leurs contenus.

CONTE TRADITIONNEL : genre narratif qui s'est transmis d'abord oralement au cours du Moyen Âge, qui se confond le plus souvent avec le conte* merveilleux et qui relate, dans un schéma stéréotypé, une histoire destinée à la fois à émerveiller et à faire réfléchir les enfants et les adultes.

COOCCURRENCE : phénomène lexical et syntaxique qui décrit le fait qu'un mot entraîne l'emploi d'autres mots.

CORRECTION : « Composante de la production d'écrits qui consiste à s'assurer que le texte est conforme aux conventions du français écrit et à apporter les corrections nécessaires en termes d'orthographe et de grammaire, afin de rendre le texte agréable à lire pour un lecteur externe. » (FWB, FRALA, 2022, p. 230)

DÉBIT : vitesse d'élocution, vitesse à laquelle une personne parle. Le débit peut être lent, moyen ou rapide.

DÉCODAGE : mise en correspondance des graphèmes* avec les phonèmes* de la langue.

DÉRIVATION : procédé de création de mots par ajout d'un préfixe et/ou d'un suffixe à une base (*inexact*, *laiterie*...).

ENCODAGE : mise en correspondances des phonèmes avec les graphèmes de la langue. (FWB, FRALA, 2022, p. 230)

FAMILLE DE MOTS (OU FAMILLE MORPHOLOGIQUE) : ensemble de mots partageant la même racine (vendre, vendeur, vendeuse, vente...). (FWB, FRALA, 2022, p. 231)

FLUENCE : habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, à faire un usage rapide de la ponctuation, à choisir les moments de pauses et l'intonation* pour donner tout son sens au texte.

FONCTION : « La fonction des mots ou groupes de mots explicite le rôle que ces mots ou groupes de mots remplissent dans la phrase. » (FWB, FRALA, 2022, p. 232)

GENRE DE TEXTE : regroupement de textes ayant des caractéristiques communes. Ces caractéristiques peuvent être de différents ordres : communicationnel, textuel... Il existe de nombreux genres de texte [Annexe 1] : conte, résumé* apéritif... ; affiche publicitaire, formulation d'une opinion... ; consigne, acrostiche... ; bande dessinée, kamishibai... ; album documentaire, règlements... (Voir aussi [Balises et sens 1.4.1 et 2.4.1]).

GRAPHÈME : lettre ou regroupement de lettres transcrivant à l'écrit un phonème.

GRILLE SÉMIQUE : grille d'analyse lexicale qui fait apparaître les traits distinctifs d'un mot.

GROUPE DE DISCUSSION : regroupement homogène de quelques élèves en fonction de leur profil de « parleur » : petit, moyen ou grand parleur.

HABILITÉ : aptitude, capacité, compétence démontrée par un lecteur. Elle peut être de compréhension*, d'interprétation...

HOMOGRAMME : « Mots qui s'écrivent de la même manière mais se prononcent différemment. » (FWB, FRALA, 2022, p. 232)

HOMONYME : « Mots dont la prononciation est identique (homophone*) et le sens diffère, qu'ils soient de même orthographe (homographe) ou non (ex. : ceint, sain, sein, seing). (FWB, FRALA, 2022, p. 232)

HOMOPHONE : « Mots qui se prononcent de la même manière mais qui s'écrivent différemment. » (FWB, FRALA, 2022, p. 232)

HYPERLIEN (OU LIEN HYPERTEXTE) : « ⁱ Lien permettant d'atteindre une ressource liée (textuelle ou multimédia. » (FWB, FMTTN, 2022, p. 101)

HYPOTHÈSE D'ANTICIPATION : supposition sur le contenu ou sur la suite possible d'un texte.

HYPOTHÈSE D'INTERPRÉTATION : supposition sur la signification d'un texte.

IDENTITÉ DE LECTEUR : « Ensemble des rapports qu'entretient un individu avec l'acte de lecture. Ces rapports se construisent dans le temps et se fondent, entre autres, sur ses expériences de lecteur, son intérêt pour la lecture, ses goûts et préférences génériques, ses comportements de lecteur (manières de lire dans son environnement, rythme de lectures). Cette identité se forge dès l'enfance, à l'école et en dehors du contexte scolaire, par le souvenir d'œuvres marquantes, par les représentations que le lecteur se fait de la lecture en général (et de la littérature en particulier), par les modalités de lecture qu'il adopte et par les choix esthétiques qu'il pose, qui s'affinent et qui s'affirment au fur et à mesure que se construit son identité de lecteur. » (FWB, FRALA, 2022, p. 232)

INFÉRENCE ET IMPLICITE : « Acte de déduction posé par le lecteur qui tente de combler les non-dits, les sous-dits, les « blancs » dans un document. On parlera de l'implicite d'un énoncé lorsque celui-ci ne livre pas explicitement toutes les informations et qu'il oblige dès lors le lecteur à pratiquer une inférence. » (FWB, FRALA, 2022, p. 233)

INFORMATION EXPLICITE : élément de compréhension* énoncé directement dans le texte/l'image.

INTENTION DE COMMUNICATION : caractéristique communicationnelle d'un genre* de texte. Il existe quatre intentions de communication majeures : informer, convaincre, donner du plaisir et enjoindre.

INTERPRÉTATION : « Processus de lecture qui consiste à saisir des sens seconds, symboliques, connotés, enracinés dans des connaissances extérieures au texte (relatives à l'expérience personnelle du lecteur, au monde, à l'Histoire, à la culture, à l'auteur...). Comme la compréhension, l'interprétation peut être ponctuelle (interprétation d'un mot, d'une expression, d'une phrase) ou globale (interprétation d'un texte), et elle peut être plus ou moins plurielle. En contexte scolaire, travailler l'interprétation consiste à favoriser la confrontation de différentes significations. » » (FWB, FRALA, 2022, p. 233)

INTONATION : manière de s'exprimer. L'intonation peut être montante, descendante ; interrogative, exclamative ; fâchée, douce...

JOGGING D'ÉCRITURE : tâche d'écriture réalisée en un temps limité, généralement à partir de lanceurs d'écriture (consignes très précises).

KAMISHIBAI : genre narratif d'origine japonaise. Il s'agit d'une technique de contage qui s'apparente à un "théâtre en papier", où un conteur insère successivement dans un butai (structure en bois) des planches cartonnées illustrant un récit.



LANGUE DE SCOLARISATION : usages langagiers propres à l'école.

LAPBOOK : (ou livre animé ou livre-objet) : dossier thématique présenté sous la forme d'un livret et regroupant des informations sur une notion, grâce à des images, des dessins, des tableaux et des écrits.

LEÇON À MANIPULER : référentiel* présenté de manière interactive (volets à soulever...).

LECTURE LITTÉRAIRE : « Cette expression désigne aujourd'hui une modalité de lecture consistant dans un *va-et-vient* entre une **lecture distanciée** (centrée sur les aspects rationnels du texte et sur la manière dont il est construit) et une **lecture participative** ou affective (centrée sur les aspects émotionnels du texte, c'est-à-dire sur sa matière : l'histoire, les personnages, la tension dramatique...). En contexte scolaire, la lecture littéraire développe donc un rapport au texte double et complémentaire, porteur de plaisir et de motivation. Elle s'applique aussi bien à la compréhension et à l'interprétation qu'à l'appréciation des textes . » (FWB, FRALA, 2022, p. 233)

MISE EN TEXTE : « Composante de la production d'écrits qui s'amorce lors de la création du premier jet. Lors de la mise en texte, les élèves sélectionnent les mots et construisent les phrases qui transmettent le plus précisément leurs idées, puis ils transcrivent ces mots et phrases à l'écrit. Des compétences liées à l'orthographe, au graphisme et à la ponctuation sont également sollicitées lors de la rédaction, mais elles ne constituent pas la priorité des élèves à ce moment du processus. » (FWB, FRALA, 2022, p. 230)

MODÈLE D'ORGANISATION : plan de texte, un « squelette » que l'on peut retrouver dans de nombreux textes.

MOYEN NON VERBAL : outil graphique, corporel, phonique...utilisé, mis en œuvre pour assurer la présentation d'un message écrit ou oral.

ORGANISATEURS TEXTUELS : « Indices verbaux (mots, locutions, expressions), mais aussi indices visuels (paragraphe, chiffres, lettres, puces, etc.) qui segmentent un texte, renseignent sur le contenu des segments et parfois sur les rapports de sens qu'entretiennent ces derniers. Les plus évidents des organisateurs textuels sont les titres et les intertitres. » (FWB, FRALA, 2022, p. 234)

PARAMÈTRES DE LA VOIX : moyens non verbaux propres à la voix : débit*, intonation*, volume*...

PARATEXTE : ce qui entoure le texte, ce qui l'annonce et le met en valeur (quatrième de couverture, page de titre, notes de bas de page, etc.).

PHONÈME : la plus petite unité sonore du langage oral (m : a : m : an).

PHRASE COMPLEXE : « Phrase dans laquelle au moins une sous-phrase ou proposition subordonnée a été enchâssée, c'est-à-dire intégrée dans une de ses positions fonctionnelles (sujet, complément...). Elle contient dès lors au moins deux verbes conjugués à un mode personnel (indicatif ou subjonctif). » (FWB, FRALA, 2022, p. 234)

PHRASE SIMPLE : « Phrase sans enchâssée, qui ne contient en général qu'un seul verbe conjugué à un mode personnel (deux groupes verbaux peuvent être coordonnés dans une phrase simple : *Dans le salon, Pierre lit et mange*). La phrase simple est généralement constituée par la mise en relation d'un prédicat* à un sujet. » (FWB, FRALA, 2022, p. 235)

PLANIFICATION : « Composante de la production d'écrits qui implique l'élaboration d'*objectifs*, la *construction* des idées et leur *organisation*. Ce travail repose sur la collecte d'informations ou d'idées, via les connaissances préalables que l'auteur a du sujet, mais aussi les lectures, et les discussions. Les idées produites sont choisies et organisées en fonction d'une intention de communication : le contenu et l'organisation du texte seront en effet sensiblement différents selon que l'on poursuit l'intention d'informer le lecteur ou de le convaincre, de décrire ou de raconter. » (FWB, FRALA, 2022, p. 230)

PRÉDICAT : « Le prédicat de la phrase apporte une information sur le sujet. Il est le plus souvent constitué d'un groupe verbal, composé du verbe et de ses compléments, s'il en a. » (FWB, FRALA, 2022, p. 235)

PROSODIE : « Étude du rythme, du débit et des pauses dans la parole : accentuation, intonation, mise en relief. » (FWB, FRALA, 2022, p. 235)

RECONNAISSANCE IMMÉDIATE DE MOTS : mise en relation directe de la forme écrite d'un mot avec son sens.

RÉFÉRENTIEL : « Un référentiel consiste en une synthèse, une trace, une structuration écrite d'un savoir, d'un savoir-faire, d'une démarche. Il s'agit donc d'une ressource à laquelle l'élève va pouvoir se référer ou qu'il va être amené à mobiliser, lors du transfert de ces savoirs et savoir-faire dans de nouvelles situations d'apprentissage. Un référentiel peut se présenter sous la forme d'un texte suivi, d'une liste, d'un schéma, d'une carte mentale, d'un panneau explicatif... Le référentiel peut aussi être un outil extérieur à la classe, préconstruit et produit par le marché de l'édition tels qu'un dictionnaire, une anthologie, un conjugueur... » (FWB, FRALA, 2022, p. 235)

RÈGLES D'ÉCOUTE OU DE PRISE DE PAROLE : règle sociale qui permet le bon déroulement de la communication.

REPRÉSENTATION MENTALE : image, film, « dessin animé intérieur » (Cèbe, Goigoux, 2017) que l'auditeur ou le lecteur se crée à l'écoute ou à la lecture d'un texte.

REPRISE ANAPHORIQUE : utilisation d'un substitut* lexical ou d'un pronom pour éviter une répétition ou apporter une information complémentaire (Colognesi et Deschepper, 2013).

RÉSUMÉ APÉRITIF : résumé qui présente le début de l'histoire en situant généralement l'époque et le lieu où se déroule l'action, ainsi que les personnages principaux. Souvent, il ménage un certain suspense, afin de donner envie au lecteur de lire le livre.

RÉVISION : « Composante de la production d'écrits qui consiste à relire tout ou une partie du texte, et à examiner attentivement si les objectifs d'écriture de départ sont atteints. Elle repose sur une forme d'évaluation, qui peut être effectuée par le scripteur lui-même ou être menée par des enseignants et/ou d'autres élèves. Lors de la phase de révision, l'auteur en herbe s'appuie souvent sur ces feedbacks pour opérer des changements de contenu, il apporte des modifications pour clarifier ou développer le sens du texte. Ces changements peuvent inclure la réorganisation des idées, l'ajout ou la suppression de parties entières du texte, l'ajustement du choix des mots et des structures de phrases... » (FWB, FRALA, 2022, p. 230)

STRATÉGIE COGNITIVE : « Une stratégie est une activité qui demande un certain niveau de conscience et qui est déployée dans un but précis. Les stratégies cognitives facilitent la résolution d'un problème, comme comparer, souligner les informations pertinentes, paraphraser... » (FWB, FRALA, 2022, p. 236)

STRATÉGIES DE LECTURE : procédure utilisée de manière consciente ou pas pour lire.

STRUCTURE TEXTUELLE : manière dont les idées sont organisées dans un texte [Voir annexe 3]. Il existe cinq structures de textes : argumentative, descriptive, dialoguée, explicative et narrative.

SUBSTITUT LEXICAL : mot ou groupe de mots qui en remplacent un autre.

SUPPORT : document sous forme textuelle, schématique, numérique ou autre.

SYLLABE ÉCRITE ET SYLLABE ORALE : groupes de consonnes et/ou de voyelles qui se prononcent par une seule émission de souffle. Un mot a autant de syllabes orales que de voyelles prononcées quand on parle (« do-mi-no », « syllab... »), quand on chante une chanson ou qu'on récite une comptine (« Tour-ne, tour-ne, pe-tit mou-lin/Ta-pent, ta-pent pe-ti-tes mains... »). Un mot a autant de syllabes écrites que de voyelles prononçables. Il arrive que le nombre de syllabes orales et le nombre de syllabes écrites d'un mot ne correspondent pas (souvent à cause d'un « e » dit muet). Par exemple, le mot « élève » contient deux syllabes orales (é-lèv) et trois syllabes écrites (é-lè-ve).

VISIBILÉO : représentation graphique organisée qui articule les événements et les intentions des personnages, matérialise les liens logiques et, in fine, soutient la mémorisation au service de la compréhension* (Bishop, 2018).

VOLUME : niveau sonore de la voix. Le volume peut être faible, fort.



BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (1992 ; 2017, 4^e édition). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan Université.
- ALLEN, N. (2014). *Enseignement de la littérature volet oral au troisième cycle du primaire québécois : le cas de la compréhension orale*. Université du Québec en Outaouais. <https://www.researchgate.net/publication/304233266> Enseignement de la littérature volet oral au troisième cycle du primaire québécois le cas de la compréhension orale.
- ATWELL, N. & ATWELL MERKEL, A. (2017). *La zone lecture : Comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques*. D'Eux.
- BARTH, B.-M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- BERTHIAUME, R., BOISVERT, M., THÉBERGE, P. & DAIGLE, D. (2017). *La morphologie pour mieux lire et écrire. 55 activités pour découvrir les règles de formation des mots*. Chenelière Éducation.
- BISHOP, M.-F. (2018). *Former à la compréhension, la suite. . .* Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/de-la-recherche-lire-ecrire-aux-ressources-pour-la-formation/former-a-la-comprehension>.
- BISSENETTE, S., CASTONGUAY, M., CLERMONT, G., MARIO, R. (2015). *L'enseignement explicite : La gestion des apprentissages*. de Boeck.
- BOLLE, M. & STORDEUR, J. (2017). *J'écoute et je parle dès la maternelle et après (3 à 8 ans)* (Collection Apprentissage de qualité éd.). Atzéo.
- BRIQUET-DUHAZÉ, S. (2013). *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*. Éditions L'Harmattan.
- BRISAUD, C. & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- BRUMONT, M. (2010). *Diversifier & renouveler les leçons de lecture en cycle III*. Centre régional de documentation pédagogique d'Aquitaine. Brumont.
- BRUMONT, M. (2016). *Outils pour produire des écrits*. CANOPÉ éditions.
- CALKINS, L. (2017). *L'atelier de lecture, fondements et pratiques 5 à 8 ans* (Y. NADON & I. ROBERT, Trad.). Chenelière Éducation.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2017). *Narramus : la sieste de Moussa*. Retz.
- CERQUIGLINI, B. (2016). *L'orthographe rectifiée. Le guide pour tout comprendre*. Libro - Le Monde.
- CHERDON, C. (2016). *Guide de grammaire française*. 14^e édition. de Boeck.
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave.

- COGIS, D., BRISSAUD, C., FISHIER, C. & NADEAU, M. (2016). *L'enseignement de l'orthographe grammaticale*. Dans CHARTRAND, S. (dir). (2016). *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Éditions du Renouveau.
- COLOGNESI, S. & DESCHEPPER, C. (2013). *La leçon de grammaire à l'intérieur du processus d'écriture : le cas des anaphores et des procédés de reprises*. Dans BERTRAND, O. & SCHAFFNER, I. (Éds.). *Enseigner la grammaire* (pp. 95-108). Les éditions de l'École Polytechnique. <http://hdl.handle.net/2078.1/161330>.
- CONNAC, S. (2018). *Le murmure des textes. Les cahiers pédagogiques*, 549. CRAP.
- CRINON, J. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et compréhension des textes*. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/document/15640/download>.
- CRINON, J. (2018). *Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ?* CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Crinon.pdf.
- CROMLEY, JG & AZEVEDO, R. (2007). *Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension*. *Journal of Educational Psychology*. *Journal de psychologie de l'éducation*, 99 (2), 311-325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>.
- DAIGLE, D. & BERTHIAUME, R. (2021). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Chenelière Éducation.
- DEHAENE, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- DEHAENE, S. (Dir.). (2019). *La science au service de l'école. Premiers travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale*. Odile Jacob.
- DILLER, D. (2022). *L'écriture. Organisation. Implantation. Mini-leçons*. La Chenelière.
- DONOHUE, L. (2012). *La lecture autonome : gérer et évaluer la compréhension en lecture*. Chenelière Éducation.
- DUFAYS, J.-L. (2018). *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?* Université Catholique de Louvain. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>.
- DUMAIS, C. (2010). *Atelier pour un enseignement de l'oral*. Québec français, 157, 58-59. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_3d3a1d1bb1c62_oral_QF.pdf.
- DUMAIS, C. (s.d.). *L'évaluation de l'oral par les pairs : Pour une inclusion réussie de tous les élèves*. Éducation, Loisir et Sport Québec. https://www.academia.edu/16632040/L_évaluation_de_l_oral_par_les_pairs_Pour_une_inclusion_réussie_de_tous_les_élèves.
- DUMAIS, C., SOUCY, E. & LAFONTAINE, L. (2018). *Comment développer l'oral spontané des élèves. Vivre le primaire*, 49-51. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/3-commentdevelopperloral.pdf>.
- DUMAIS, C. & MESSIER, G. (2016). *L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-24. Presses universitaires de Namur.
- DUMAIS, C. & SOUCY, E. (2019). *Des déclencheurs de parole pour stimuler l'oral spontané des élèves du primaire*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. <http://www.christiandumais.info/publications/>.
- ESCOYEZ, T. (2016). *Mécamots*. Accès éditions.
- FALARDEAU, E. (2003). *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire*. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, pp. 673-694 <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n3-rse966/011409ar/>.
- FAYOL, M. (2019). *L'acquisition de l'écrit*. Dans FAYOL, M. & KAIL, M. (2019). *Apprendre à apprendre*. Que sais-je.



- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FR). (2022). *Référentiel de Français et langues anciennes*.
- GALMICHE, M. (2018). *Analyse des erreurs liées au traitement des référents anaphoriques en situation de compréhension de lecture*. <https://gnothiexperience.files.wordpress.com/2019/06/synthese-pre-test.pdf>.
- GAUDREAU, A. (2018). *Enseigner le français au primaire. Une approche intégrative pour développer les compétences en lecture, en écriture et en communication orale*. Chenelière Éducation.
- GENRE, S., SIMIŁOWSKI, K. & WASZAK, C. (2020). *Le Jogging d'écriture : quels modèles pour quels usages ?* Hal Open Science. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03172651/file/Similowski_Le%20Jogging%20d%27écriture%20V%209%2010%202020-hal.pdf.
- GERMAIN, B., BENTOLILA, A., DELPIERRE-SAHUC, M.-E., GREBERT, M. & TELLER, A. (2016). *Quelle production écrite à l'école ?* Enjeux et mise en œuvre. Nathan.
- GIASSON, J. (2012). *Apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- GOIGOUX, R., CÈBE, S. & PIRONOM, J. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 67-84. <https://doi.org/10.4000/rfp.5076>.
- GOIGOUX, R., CÈBE, S., PAOUR, J.-L. & BAILLEUX, C. (2018). *Catégo. Comprendre les catégories. Apprendre à catégoriser*. Hatier.
- GOIGOUX, R. & CÈBE, S. (2019). *Lectorino-lectorinette*. Retz.
- GOUGH, P. & TUNMER, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Rase*, 7(1), 6-10. PRO-ED Inc. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.7606&rep=rep1&type=pdf>.
- GOURDET, P. (2013). L'enseignement du verbe à l'école élémentaire : perspectives linguistiques et pistes didactiques. *Le Verbe : Perspectives linguistiques et didactiques*. Artois Presses Université. <http://books.openedition.org/apu/7356>.
- GOURDET, P., COGIS, D. & ROUBAUD, M.-N. (2016). *L'enseignement d'une notion-clé au primaire : le verbe*. Hal Open Science. [https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01630369/document#:~:text=dans%20l'%C3%A9tude%20du%20verbe,-Comme%20pour%20les&text=Au%20primaire%2C%20l'%C3%A9l%20est,il%20%20C3%A9crit%20\(perspective%20morphosyntaxique\)](https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01630369/document#:~:text=dans%20l'%C3%A9tude%20du%20verbe,-Comme%20pour%20les&text=Au%20primaire%2C%20l'%C3%A9l%20est,il%20%20C3%A9crit%20(perspective%20morphosyntaxique)).
- GUITTON, M. & PIERSON, L. (2021). *Permis de lire. Cahier de lecture*. Éditions mdi.
- HOUDÉ, O. (2022). *Apprendre à résister : Pour combattre les biais cognitifs*. Champs Essais.
- JOOLE, P. (2008). *Comprendre des textes écrits*. Retz.
- LAFONTAINE, L. & DUMAIS, C. (2012). *Pistes d'enseignement de la compréhension orale*. Copibec. https://www.researchgate.net/publication/289801773_Pistes_d'enseignement_de_la_comprehension_orale.
- LEFRANÇOIS, P., MONTÉSINOS-GELET, I. & ANCTIL, D. (2016). *La conception de la phrase chez les enseignants et les élèves québécois du primaire*. *Lidil*, 54, 75-91. <https://journals.openedition.org/lidil/4056>.
- LE GOFFIC, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français, oral et écrit*. Ophrys Éditions.
- LEROUX, C. & MARTIN, L. (2012). *Scénarios pour mieux écrire les mots. L'enseignement explicite des règles d'orthographe d'usage*. Chenelière.
- MASSON, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). (2019). Français, langue d'enseignement. Liste orthographique. Document de référence. Ministère de l'éducation et de l'enseignement

supérieur.

- NADEAU, M. & FISHER, C. (2009). *Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ?*. Dans DOLZ, J. & SIMARD, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève. Recherches en didactique du français*, Québec, Presses de l'Université de Laval, pp. 209-231.
- NEUBERG, F. & SCHILLINGS, P. (2011). Les ateliers de négociation graphique : un outil pour comprendre les raisonnements des élèves en matière orthographique. *Littératie et orthographe au primaire et secondaire. Université de Liège*. https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/42/Ca_42_art3.pdf.
- NONNON, É. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ?. *Le français aujourd'hui*, 3(3), 75-84. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-75.htm>.
- PHARAND, J. & LAFONTAINE, L. (2014). Manifestations non verbales et stratégies d'écoute d'élèves de troisième cycle du primaire et stratégies d'intervention de leurs enseignants dans ce contexte. *Language and Literacy*, 16(2), 109-130. <https://doi.org/10.20360/G2BS3N>.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. & DUMAIS, C. (2016). *S'écouter pour parler ?* Revue préscolaire, 54 (3), 26-28.
- PIERSON, L. (2021). *Bien écrire et aimer écrire*. Mdi.
- POSLANIEC, C. (2010). *Donner le gout de lire*. De La Martinière Jeunesse.
- POTHIER, B. & POTHIER, P. (2015). *Pour une Évaluation Formative en Orthographe Syntaxique*. Retz.
- RENAUD, J. (2021). *Apprendre aux enfants à lire des documentaires numériques : quels enjeux ?* ABLF. <https://www.ablf.be/2-uncategorised/261-apprendre-aux-enfants-a-lire-des-documentaires-numeriques-quels-enjeux>.
- ROY-MERCIERS, S. ET CHARTRAND, S.-G. (2016). *L'enseignement du système de la conjugaison pour en favoriser l'apprentissage*. Dans CHARTRAND, S.-G. (dir.). (2018). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités*. pp. 182-206. ERP.
- SCARBOROUGH, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. Dans NEUMAN, S. & DICKINSON, D. (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). Guilford Press.
- SCHILLING, P. & ANDRÉ, M. (2019). S'essayer à l'enseignement explicite d'une démarche d'interprétation : composer avec des conceptions acquises en formation initiale. *Caractères* 59. pp.55-71. ABLF ASBL. https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/Caracteres_59_final_art4.pdf.
- SCHWARTZ, S. (2016). *Guide pour un enseignement durable au primaire*. Deux.
- SERRAVALLO, J. (2018). *Le grand livre des stratégies de lecture. 256 stratégies pour les élèves de 5 à 12 ans*. Chenelière Éducation.
- SERRAVALLO, J. (2019). *Le grand livre des stratégies d'écriture. 278 stratégies pour les élèves de 5 à 12 ans*. Chenelière Éducation.
- SHORT, K. (2018). *Plus parler en classe, s'il vous plaît. Stratégies pour faciliter les conversations en petits groupes et en classe entière avec les élèves de la 3^e à la 12^e année*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/more-talking-class-please>.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. & GARCIA-DEBANC, C. (2014). *Didactique du français langue première*. de Boeck.
- STANKÉ, B., FERLATTE, M.-A., GRANGER, S. & POULIN, M.-J. (2016). Efficacité de l'enseignement sans erreur de l'orthographe lexicale. *Les Cahiers de l'AQPF*, 5 (3), 16-18. <https://brigittestanke.files.wordpress.com/2016/04/efficacitc3a9-de-l-enseignement-sans-erreur-des-cahiers-de-laqpf-volume->



[5-num_351ro-3.pdf](#).

TAUVERON, C., (DIR.), (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier.

TERWAGNE, S., VANHULLE, S. & LAFONTAINE, A. (2006). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. de Boeck Supérieur.

THIBEAULT, J. (2020). *Cinq pistes pour enseigner le verbe en contexte plurilingue*. Bild. <http://bild-lida.ca/blog/uncategorized/cinq-pistes-pour-enseigner-le-verbe-en-contexte-plurilingue-by-dr-joel-thibeault/>.

VIANIN, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. De Boeck Supérieur.

VINCENT, F. (2018). *Articulation entre la grammaire, l'écriture et la lecture : résultats d'une recension d'écrits*. Dans EID, C., ENGLEBERT, A. & GERON G. (dir.). (2018). *Français, langue ardente, Actes du XIV^e congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français (vol.2 L'enseignement du français entre tradition et innovation*. pp. 337-348. FIPF.

WAUTERS, N. (2020). *Langage et réussite scolaire*. Éditions Couleurs livres.

WILLINGHAM, D. (2006). *L'utilité d'un enseignement bref des stratégies de compréhension en lecture*. Bibliothèque Form@PEX. <http://www.formapex.com/telechargementpublic/willingham2006a.pdf>.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2004). Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, n° 1, pp. 71-80. <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf>.





ÉDUCATION
CULTURELLE
ET ARTISTIQUE



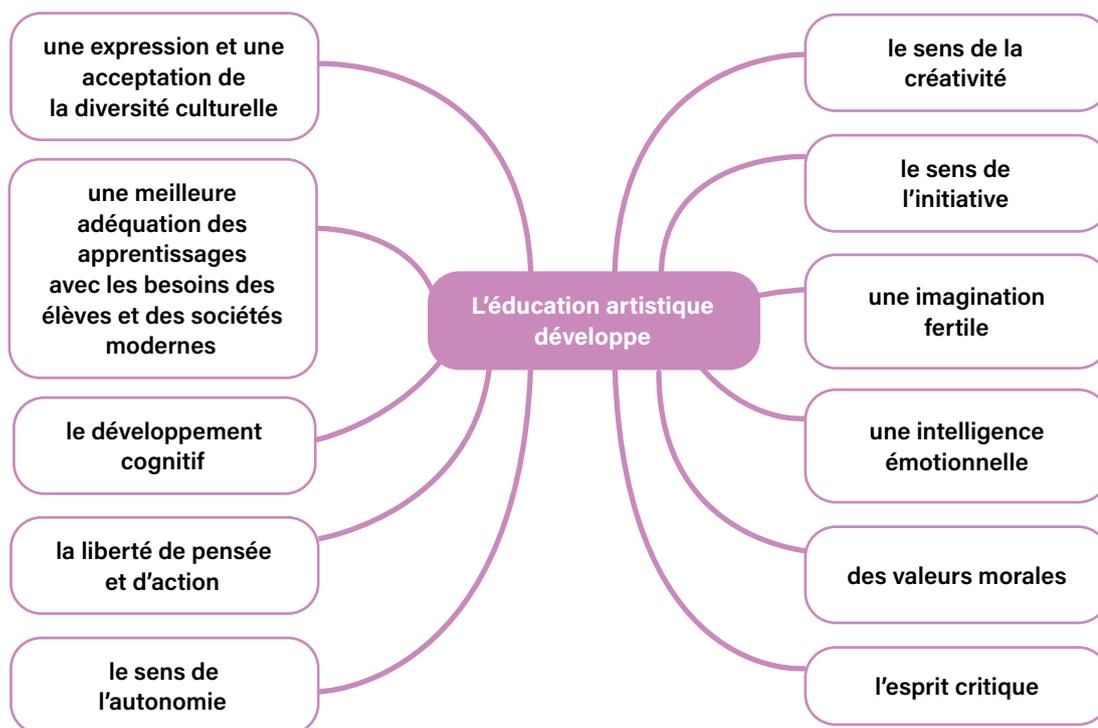
INTRODUCTION.....	167
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	173
1. EXPRESSION PLASTIQUE.....	174
2. EXPRESSION MUSICALE.....	190
3. EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE.....	206
ANNEXE.....	222
GLOSSAIRE.....	225
BIBLIOGRAPHIE.....	229

INTRODUCTION

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE

1. Enjeux et objectifs généraux de l'Éducation Culturelle et Artistique (ECA)

« Les déclarations et les conventions internationales visent à réaffirmer le droit de chaque enfant [...] d'accéder à l'éducation et aux moyens lui garantissant un épanouissement complet et harmonieux et la participation à la vie artistique et culturelle » (UNESCO, 2006, p. 3).



Inspiré de *La feuille de route pour l'éducation artistique de l'UNESCO* (2006).

Le programme d'ECA a été élaboré dans une logique de démocratisation de la culture, sur base du référentiel du tronc commun. Ce dernier pose une part des jalons du Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique [PECA*, Volume 1, p. 70] des élèves (FWB, ECA, 2022).

Le PECA (Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique) se définit comme l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres vécues par l'élève, dans les domaines de la Culture et des Arts, tout au long de sa scolarité, de la maternelle à la fin du secondaire. Il s'appuie, entre autres, sur l'ECA et sur les autres référentiels du tronc commun.

Il a également pour vocation de renforcer la dimension culturelle de tous les domaines d'apprentissage.

(FWB, ECA, 2022, p. 95)

Les objectifs généraux des apprentissages en ECA visent :

- à développer les capacités sensorielles et cognitives de l'élève par les trois composantes [...] et les trois modes d'expression artistique [2. Structure du programme] ;
- à stimuler les moyens d'expression et de création de l'élève (ex. : le sens de l'observation, l'imagination, la curiosité, l'étonnement...);
- à encourager le développement d'attitudes spécifiques et transversales (ex. : l'émerveillement, l'autonomie, l'appétit culturel, la coopération...).

(FWB, ECA, 2022, pp. 20-21)

L'Éducation Culturelle et Artistique contribue notamment à la construction du jugement esthétique* chez l'élève. Pour ce faire, il vise à la maîtrise de savoirs fondamentaux liés aux différents modes d'expression artistique et à l'appropriation d'un paysage artistique et culturel varié, ouvert sur le monde et les individus qui constituent notre société...

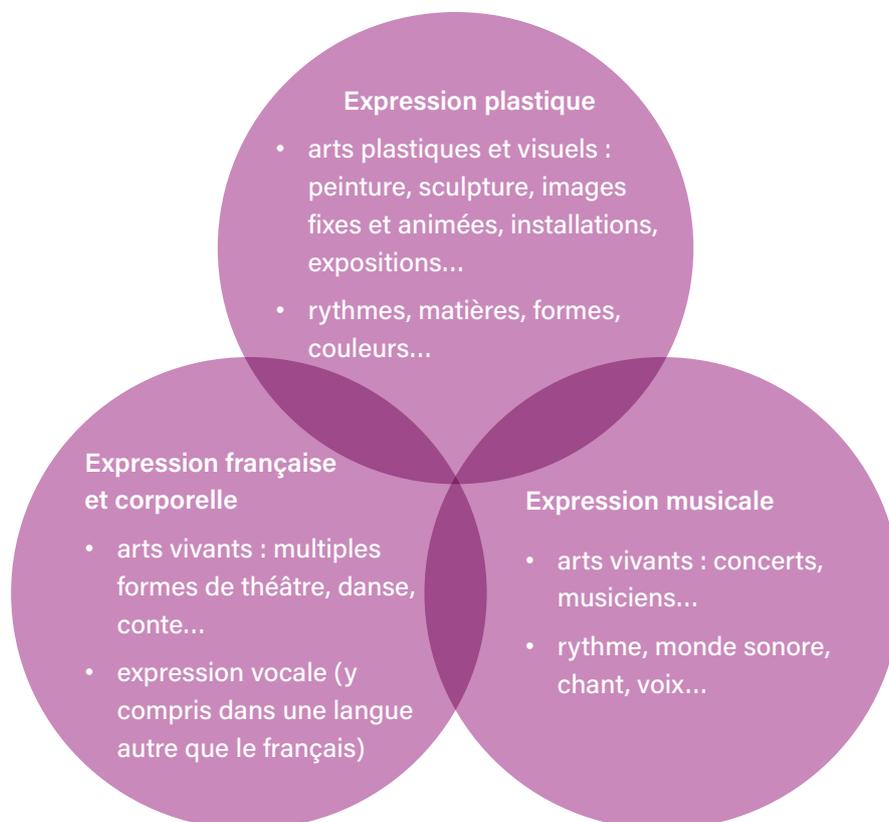
Toutes opportunités liées à l'actualité culturelle, à l'intervention d'un artiste, à la mise en place d'un projet artistique et culturel constituent bien évidemment autant de vecteurs supplémentaires d'appropriation des compétences, de découvertes des multiples possibilités qu'offre le cours d'éducation culturelle et artistique.

En entrée, en plat ou en dessert, chaque rencontre culturelle et artistique participe à la démocratisation de la culture. Elle offre une chance aux élèves de découvrir la grammaire propre à chacun des modes d'expression artistique et de questionner le sens du monde qui l'entoure.

(FWB, ECA, 2022, p. 24)

2. Structure du programme de l'Éducation Culturelle et Artistique

L'Éducation Culturelle et Artistique couvre **trois modes d'expression (champs)** :



Le référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique de la FWB présente des savoirs, des savoir-faire et quatre compétences à développer. **Ces quatre compétences** « impliquent **les trois composantes de l'ECA : "rencontrer", "connaître", "pratiquer"** » (FWB, ECA, 2022, p. 22).

Au sein du programme, afin de garder une cohérence structurelle entre les disciplines (notamment avec le Français), le réseau **structure méthodologiquement la discipline ECA en trois étapes** à partir des quatre compétences et des trois composantes du référentiel de la FWB [**Tableau de compétences, p. 171**] :

- **l'étape 1 « Rencontrer »** concerne en particulier **la compétence 1** « Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés », elle favorise **la découverte** des œuvres*, des artistes, des objets, des lieux culturels* et du patrimoine* local ;
- **l'étape 2 « Connaître et pratiquer »** regroupe **les compétences 2 et 4** « Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes » et « Créer collectivement et/ou individuellement ». Elle permet de lier **les savoirs communs à ces deux compétences**. Lier connaissance et pratique est essentiel en ECA.
- **l'étape 3 « Apprécier et réagir »** permet de mettre l'accent sur **la compétence 3** « Interpréter le sens d'éléments culturels ». Elle concerne le développement du jugement esthétique et de l'œil critique.

Les trois étapes permettent d'aider et de guider l'enseignant à **activer les trois composantes** (rencontrer, connaître et pratiquer) de façon variable au travers des quatre compétences.

Ces trois étapes ne sont pas hiérarchisées. Elles peuvent être abordées dans n'importe quel ordre, mais sont étroitement liées entre elles.

Par exemple :

Étape 1 :

- l'élève découvre et observe un tableau artistique (*composante rencontrer*) et développe des savoirs comme nommer, identifier décrire (*composante connaître*) et des savoir-faire comme observer, rassembler, classer, comparer... (*composante pratiquer*).

Étape 2 :

- en observant cette oeuvre (*composante rencontrer*), il développe des savoirs fondamentaux autour de ce tableau, de l'artiste, des techniques et des couleurs utilisées... (*composante connaître*). Il pratique lui-même cette technique, il manipule, il crée (*composante pratiquer*).

Étape 3 :

- il s'exprime sur son ressenti, ses émotions, effectue des comparaisons suite à la découverte de l'œuvre et à l'activité (*composante rencontrer*) ;
- il exprime son ressenti via un autre mode d'expression (*composante pratiquer*) ;
- suite à l'observation, il développe des savoirs tels qu'identifier des messages véhiculés, exemplifier un contexte... (*composante connaître*) et des savoir-faire comme établir des liens avec son vécu ou des liens interdisciplinaires... (*composante pratiquer*).

Vue d'ensemble de la discipline telle qu'organisée au sein du programme :

	1. EXPRESSION PLASTIQUE	2. EXPRESSION MUSICALE	3. EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE
Étape 1 RENCONTRER	1.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés	2.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés	3.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés
Étape 2 CONNAITRE ET PRATIQUER	1.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression plastique, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes 1.2.1 Explorer le rythme visuel 1.2.2 Explorer les gestes et les outils 1.2.3 Explorer les matières et les supports 1.2.4 Explorer les espaces et les formes 1.2.5 Explorer les couleurs	2.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression musicale, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes 2.2.1 Explorer le temps et le rythme musical 2.2.2 Explorer le monde sonore 2.2.3 Explorer le chant	3.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression française et corporelle, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes 3.2.1 Explorer le temps et le rythme corporel 3.2.2 Explorer l'espace avec le corps 3.2.3 Explorer le jeu scénique et la voix/ Explorer les composantes de la production scénique et la voix
	1.3 Créer collectivement et/ou individuellement	2.3 Créer collectivement et/ou individuellement	3.3 Créer collectivement et/ou individuellement
Étape 3 APPRÉCIER ET RÉAGIR	1.4 Interpréter le sens d'éléments culturels	2.4 Interpréter le sens d'éléments culturels	3.4 Interpréter le sens d'éléments culturels

3. Repères culturels et artistiques

La liste des repères culturels* et artistiques issue du référentiel est présentée en [Annexe 1].

Ils participent à la construction de savoirs, de savoir-faire et de compétences repris dans ce référentiel. Ils constituent des exemples qui ont été choisis pour leur **caractère emblématique** d'une culture et d'un patrimoine* communs, conformément aux objectifs du Pacte pour un enseignement d'excellence, dont celui de doter les élèves d'un **bagage culturel commun**. Si ceux-ci sont étroitement liés aux contenus d'apprentissages, ils ont néanmoins été choisis dans une collection inépuisable d'œuvres*. Comme base d'exploration, **il est demandé à chaque enseignant de sélectionner obligatoirement, à minima un exemple par mode d'expression.**

(FWB, ECA, 2022, p. 24)

En complément de ces repères et afin de nourrir le parcours de chacun (PECA*), il s'agit bien évidemment de tenir compte des apports des élèves, des programmations des opérateurs culturels ou de tout autre dispositif subventionné, des réalités locales (culturelles et artistiques) médiatiques, des événements ponctuels et éphémères...

(FWB, ECA, 2022, pp. 35, 40)

En troisième année, les lieux de diffusion culturelle et de patrimoine sont mis à l'honneur tandis qu'en quatrième année, c'est le patrimoine immatériel qui est privilégié (FWB, ECA, 2022, pp. 35, 40).

4. Éléments généraux de continuité¹

	D'OÙ VIENT-ON ? EN 2 ^E PRIMAIRE	QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ? EN 5 ^E PRIMAIRE
		EN 3 ^E PRIMAIRE	EN 4 ^E PRIMAIRE	
REPÈRES GÉNÉRAUX	L'Éducation Culturelle et Artistique vise les « Émotions Culturelles et Artistiques » en s'appuyant sur la découverte de l'environnement culturel entamée en première année.	L'élève devient « Explorateur de Connaissances Artistiques » en découvrant de nouvelles notions qui lui permettent de développer l'interprétation, l'improvisation et la composition.	À travers l'« Errance Collective et Audacieuse », l'élève construit avec ses pairs des repères cognitifs et sensoriels afin de développer des perceptions diverses.	Le numérique est utilisé dans certains apprentissages artistiques. Au travers d'« Expériences Contemporaines et Actuelles », l'élève poursuit son exploration artistique en lien avec l'actualité culturelle.
REPÈRES CULTURELS	Tout en restant dans l'environnement local, les repères culturels portent à présent aussi sur des objets de cultures différentes.	L'élève explore des lieux de diffusion culturelle et aborde le patrimoine matériel.	L'élève découvre un patrimoine immatériel.	L'élève se penche sur les traces du passé et continue son exploration du patrimoine immatériel.
EXPRESSION PLASTIQUE	L'élève utilise des formes et des couleurs pour traduire des émotions, une ambiance.	L'élève aborde la présentation en miroir et approfondit certains fondamentaux de l'Expression plastique.	L'élève identifie la symétrie et l'asymétrie. Il distingue 2D et 3D. Il développe sa palette de couleurs.	L'élève explore entre autres les jeux d'ombres et de lumière, les contrastes de couleurs, les volumes simples.
EXPRESSION MUSICALE	L'élève interprète des chansons et/ou combine des pulsations sur différentes parties de son corps. Il décrit les composantes d'un son. Il distingue les timbres de voix et les diverses utilisations de celle-ci.	L'élève frappe le rythme et aborde les cordophones. Il chante des canons simples. Il définit la ligne mélodique et la direction sonore dans des extraits musicaux.	L'élève découvre l'ostinato et le langage musical. Il aborde les aérophones. Il identifie les lignes mélodiques.	L'élève aborde les idiophones et les membranophones. Il approfondit certains fondamentaux musicaux. Il décrit des formes musicales au travers de chansons ou d'extraits musicaux.
EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE	L'élève perçoit le jeu scénique.	L'élève explore l'énergie des mouvements et leur trajectoire.	L'élève interagit sur le plan corporel avec ses pairs. Il explore le monde scénique.	L'élève explore notamment les techniques vocales et la temporalité dans les représentations.

1. Reprise des éléments clés des introductions annuelles du référentiel du tronc commun (FWB, ECA, 2022, pp. 30, 35, 40, 45).

COMPÉTENCES

C1 Fréquenter des lieux, des œuvres* et des objets* culturels variés.



C2 Décoder les fondamentaux des trois modes d'expression artistique, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes.

C3 Interpréter le sens d'éléments culturels*.



C4 Créer collectivement et/ou individuellement.



	EXPRESSION PLASTIQUE	EXPRESSION MUSICALE	EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE
P4	Explorer un musée et un patrimoine immatériel local.		
P3	Appréhender, de préférence in situ, des lieux, des œuvres et des objets de diverses cultures, et les comparer.		
P4	Exemplifier des gestes et des textures dans une production plastique (2D et/ ou 3D).	Interpréter des chansons en marquant tantôt la pulsation, tantôt le rythme.	Adapter les mouvements et la voix à l'environnement sonore.
P3	Exemplifier la représentation de mouvements dans une production plastique.	Chanter en frappant les rythmes sur différentes parties du corps (ex. : doigts, mains, poitrine, cuisses, pieds...).	Identifier des fondamentaux abordés lors de rencontres.
P4	Situer des éléments culturels et artistiques dans leur contexte.		
P3	Partager et échanger ses ressentis, ses émotions et ses expériences culturelles, pour prendre la mesure de la diversité.		
P4	Réaliser une composition symétrique ou asymétrique à partir de pliages, de collages, de tracés manuels ou de logiciels informatiques graphiques.	Réaliser, en petits groupes, des productions musicales à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle et de la pratique instrumentale.	Inventer une production à partir d'une combinaison de moyens verbaux, corporels et scéniques.
P3	Créer une œuvre plastique personnelle qui traduit un mouvement.	Réaliser, en petits groupes, des productions musicales à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle ou de la pratique instrumentale.	Imaginer et réaliser une mise en voix et une mise en espace, en lien avec les savoirs abordés durant l'année.

1. EXPRESSION PLASTIQUE

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	176
RENCONTRER	178
1.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés	178
CONNAITRE ET PRATIQUER	180
1.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression plastique, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes	180
1.2.1 Explorer le rythme visuel	180
1.2.2 Explorer les gestes et les outils	182
1.2.3 Explorer les matières et les supports	182
1.2.4 Explorer les espaces et les formes	184
1.2.5 Explorer les couleurs	184
1.3 Créer collectivement et/ou individuellement	186
APPRÉCIER ET RÉAGIR	188
1.4 Interpréter le sens d'éléments culturels	188



L'ŒUVRE MYSTÉRIEUSE



COMPÉTENCE

C3 Interpréter le sens d'éléments culturels*

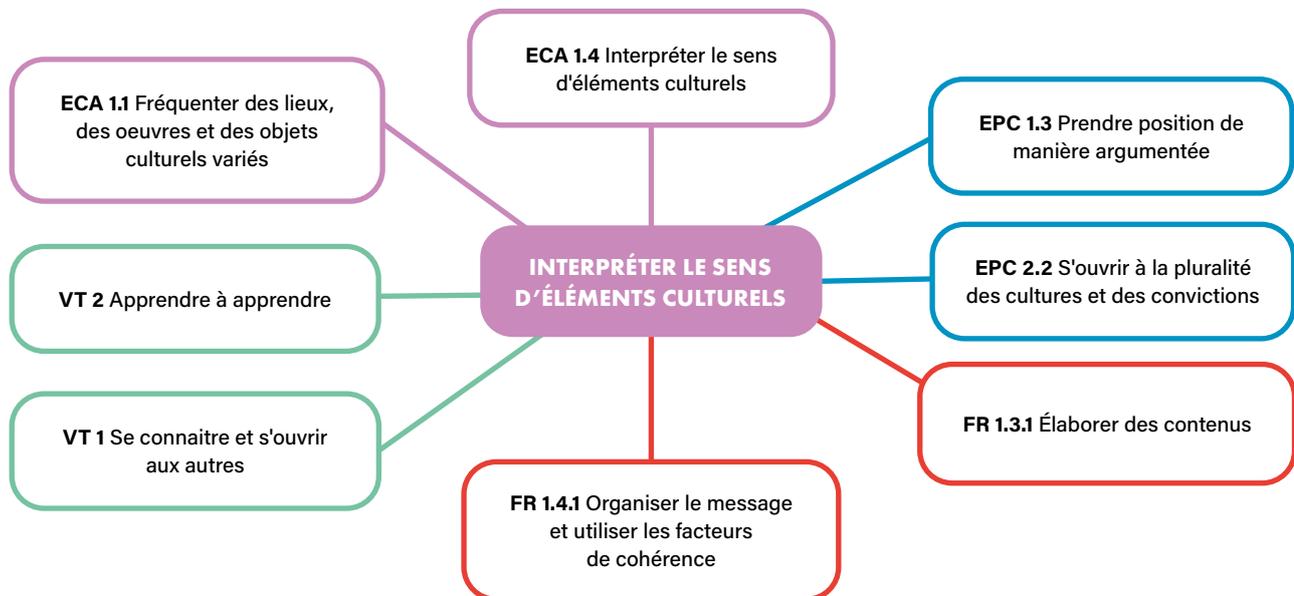
ATTENDU

P3

Partager et échanger ses ressentis, ses émotions et ses expériences culturelles pour prendre la mesure de la diversité.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Écouter l'autre et accepter les avis différents.	Utiliser un bâton de parole pour organiser les échanges [FR 1.7.1]. Appliquer des règles d'écoute selon la situation de communication [FR 2.7.1]. Faire reformuler l'avis d'un élève par un autre [FR 1.3.1]. Travailler la pluralité des valeurs pour vivre en société dans le respect mutuel [EPC 2.2]. Construire une charte de classe collectivement.
Faire des liens entre un élément culturel et son parcours culturel.	Utiliser et enrichir son recueil de traces annuel. Verbaliser et expliciter des exemples de liens entre des éléments culturels.

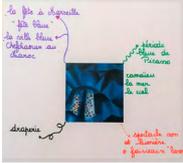
Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

Nous allons découvrir dans les semaines à venir une œuvre* mystérieuse. Chaque semaine, nous enlèverons quelques post-it pour en découvrir une partie.

Déroulement

<p>Étape 1 : découvrir, observer* et décrire une partie de l'œuvre</p>	<p>Étape 2 : exprimer et partager les émotions ressenties face à un morceau de l'œuvre</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Enlever quelques post-it de l'œuvre mystérieuse. • Observer avec attention la partie découverte (techniques, couleurs, matières, formes...) [1.1]. • Décrire ses observations en sous-groupe en suivant éventuellement un modèle* d'organisation qui aide à structurer l'observation et la description [FR 1.4.1]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Identifier l'émotion ou les émotions ressentie(s) au moyen d'un référentiel ou de cartes sur les émotions. • Exprimer à la classe l'émotion ressentie et expliquer les détails de l'œuvre qui provoquent ce ressenti [FR 1.3.1]. • Analyser les différentes émotions ressenties dans la classe et en comprendre les raisons [EPC 1.3 - 2.2] [VT 1].
<p>Étape 3 : identifier des liens interculturels* entre le morceau observé de l'œuvre et ses connaissances puis les partager</p>	<p>Étape 4 : observer l'œuvre complète, structurer son regard de personnalisation et mesurer la diversité</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Relier le morceau de l'œuvre observé à une autre œuvre plastique, musicale, un fait culturel vécu, une coutume... [1.4]. • Expliciter sous forme de carte mentale les raisons des liens interculturels identifiés [VT 2]. • Présenter sa carte mentale à la classe [FR 1.3.1]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Après avoir répété plusieurs fois les trois premières étapes, identifier et analyser les émotions ressenties face à l'œuvre complète. • Relier l'œuvre à ses connaissances culturelles. • Structurer son regard via une œuvre plastique libre [1.1]. • Observer les productions des autres et relever les différences d'avis. • Échanger oralement à propos de ces différences pour les comprendre [FR 1.3.1].



Prolongements possibles

- Ajouter un post-it émotion sur chaque œuvre dans son recueil de traces annuel (portfolio, carnet de traces, Padlet...) : ce que je ressens, pourquoi, à quoi l'œuvre me fait penser...
- Créer un classement des œuvres en fonction des émotions ressenties par les différents élèves de la classe
- Revivre l'activité avec une autre œuvre mystère

Autres idées d'activités de mise en lien

- Construire un carnet des émotions artistiques (boîtes à émotions artistiques)
- Visiter un musée virtuel : faire rechercher une œuvre sur base d'une carte d'indices (couleurs, techniques, personnages, objets... ou ressemblance avec un autre élément culturel)
- Créer un réseau d'œuvres culturelles (associer des œuvres les unes aux autres en fonction des émotions ressenties, des liens interculturels observés, des techniques, formes, couleurs utilisées...)



1.1 FRÉQUENTER DES LIEUX, DES ŒUVRES ET DES OBJETS CULTURELS VARIÉS



COMPÉTENCE

- C1** Fréquenter des lieux, des œuvres* et des objets* culturels variés¹.
[2.1 - 3.1]

ATTENDUS

P4

Explorer un musée et un patrimoine* immatériel local.

P3

Appréhender, de préférence in situ, des lieux, des œuvres et des objets de diverses cultures, et les comparer.

SAVOIR

- ✓ Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine et aux objets culturels.
[annexe 1]

P4

Suite aux visites et observations de préférence in situ, **expliquer** :

- **une œuvre d'art** ;
- **un musée ou une exposition** ;
- des éléments du patrimoine **immatériel** ;
- **des traditions (coutumes) d'origines diverses.**

P3

Suite aux visites et observations de préférence in situ, **décrire** :

- **un lieu culturel et de spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau...)** ;
- des éléments du patrimoine matériel belge ;
- **des œuvres et/ou objets de cultures diverses.**

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier*.

P4

Partager ses observations :

- devant des œuvres ;
- dans des musées ;
- lors d'un événement culturel.

P3

Exprimer ses observations de spectacles, d'œuvres et d'objets culturels variés.

- ➔ Garder des traces.

P4

Enrichir sa collection de traces.

P3

Classer, ordonner les traces culturelles récoltées.

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

1. La découverte du monde culturel et artistique (l'étape « Rencontrer ») est à travailler de façon transversale au travers des trois champs [1.1 - 2.1 - 3.1].



1.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION PLASTIQUE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

COMPÉTENCE

- C2** Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres*, de genres, de cultures et d'époques différentes¹.

ATTENDUS

- | | |
|-----------|--|
| P4 | Exemplifier des gestes et des textures dans une production* plastique (2D et/ou 3D). |
| P3 | Exemplifier la représentation de mouvement dans une production plastique. |

1.2.1 Explorer le rythme visuel

SAVOIR

- ✓ Temps/Rythme*.
[1.3]

ATTENDUS

- | | |
|-----------|---|
| P4 | Identifier la symétrie et l'asymétrie de formes dans un visuel ou son environnement immédiat. |
| P3 | Exemplifier la représentation en miroir. |

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser des outils*, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix.

- | | |
|-----------|--|
| P4 | Expérimenter la symétrie ou l'asymétrie à partir de pliages, de collages, de tracés ou logiciels graphiques. |
|-----------|--|

1. Cette compétence s'applique à l'ensemble des rubriques spécifiques (de [1.2.1] à [1.2.5]) contenues dans « Décoder les fondamentaux de l'Expression plastique, par des pratiques et au travers d'œuvres*, de genres, de cultures et d'époques différentes ».

BALISES ET SENS



En P1-P2, l'élève explore le rythme visuel au travers de répétitions, d'associations et de juxtapositions de couleurs, de lignes mais également au moyen de frises.

En P3, il exemplifie les représentations en miroir. En P4, il poursuit son exploration du rythme visuel via les représentations symétriques/asymétriques et s'initie de ce fait à la symétrie axiale [MA 2.3.1].

En art, la symétrie est utilisée pour rechercher la régularité, l'équilibre, l'harmonie. Elle donne du rythme à l'œuvre. Son utilisation est universelle et fréquente, quel que soit le lieu ou l'époque, en architecture, dessin, musique, danse, sculpture... (Crenn, 2018). L'élève peut expérimenter la symétrie et l'asymétrie de diverses manières pour **rechercher un effet esthétique*** :

- **reproduire** (dessiner, décalquer, contourner, utiliser un pochoir, imprimer, photocopier...);
- **transformer** (fragmenter, diminuer, déformer...);
- **associer** des formes, des motifs, des couleurs (combinaison, juxtaposer, cumuler, répéter...).

L'enseignant peut également proposer à l'élève d'utiliser des logiciels graphiques afin d'observer* rapidement les effets d'une transformation ou duplication d'images* [FMTTN 6.1.1].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer le rythme visuel

Observer les éléments symétriques d'un géoglyphe*

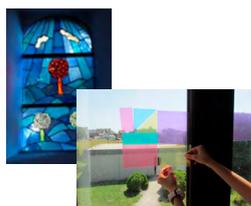


Observe les photos de géoglyphes : le tracé global, les traits qui se répètent...

En quoi ce dessin a une représentation en miroir ?

Pourquoi est-il intéressant d'utiliser la symétrie dans l'art ?

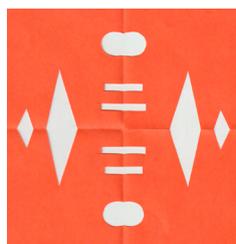
Créer un vitrail en respectant la symétrie pour décorer les fenêtres de la classe



Observe le vitrail de Folon¹. Comment la régularité est-elle exprimée ? Où vois-tu les mêmes formes ? Les mêmes couleurs ?

Crée un vitrail avec du papier de soie en disposant symétriquement les formes et les couleurs.

Créer des litema² en utilisant la technique du pliage et du découpage [FMTTN 2.1] dans le cadre d'une œuvre* collective

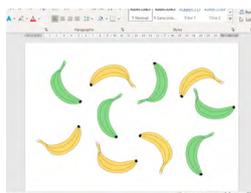


Plie la feuille carrée en 2 (en 4). Découpe un motif au choix. Ouvre la feuille. Place un miroir sur un axe. Qu'observes-tu ?

Compare avec tes voisins.

Refais-en d'autres en variant les motifs et/ou axes de symétrie [MA 2.3.1].

Imiter le rythme du Pop Art en utilisant un logiciel [FMTTN 6.1.1] [VT 4]



Choisis un motif sur un moteur de recherche.

Dispose-le sur ta page Word. Reproduis-le plusieurs fois. Agence toutes tes reproductions et les couleurs de manière symétrique ou non. Veille à l'équilibre de ton œuvre.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Collecte d'images, d'éléments symétriques et asymétriques

Symétrie



Asymétrie





CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- varier les types de compositions (juxtapositions, oppositions entre couleurs...) (P5) ;
- analyser la composition (équilibre, harmonie, symétrie, vides/plens...) dans des images fixes et des images en mouvement (S1).

1. © Fondation Folon/SABAM, Belgium 2022. Photographie personnelle du vitrail « L'invention du corps de Saint Etienne » en l'église Saint Etienne de Waha.
2. Le tema (pluriel : litema) est une décoration murale africaine qui s'inspire de modèles géométriques traditionnels.

1.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION PLASTIQUE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

1.2.2 Explorer les gestes et les outils

SAVOIR

✓ Corps/Gestes/Voix/
Outils*.

ATTENDUS

P4

Identifier différents modes d'actions d'outils (frotter, broser, taper, jeter...).

P3

Décrire les qualités et les caractéristiques des outils et des matériaux (poudre, liquide, épais, souple, transparent...).

Décrire les effets produits par ses gestes et les outils utilisés.

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix.
[1.3]

P4

Expérimenter des gestes diversifiés (dripping*, plié, angle, étroit, minutieux, soufflé...) à l'aide d'outils.

Expérimenter la symétrie ou l'asymétrie à partir de pliages, de collages, de tracés ou logiciels graphiques.

P3

Expérimenter les spécificités des outils et des matériaux (qualités, caractéristiques et effets produits).

1.2.3 Explorer les matières et les supports

SAVOIRS

✓ Corps/Gestes/Voix/
Outils.

ATTENDUS

P3

Décrire les qualités et les caractéristiques des outils et des matériaux (poudre, liquide, épais, souple, transparent...).

✓ Espaces/Formes/
Matières*/Supports.
[1.3]

P4

Comparer des matières naturelles, artificielles, y compris de récupération et les caractéristiques de leurs textures (lisse, rugueux, granuleux, opaque, transparent...).

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image, le son, la voix.
[1.3]

P3

Expérimenter les spécificités des outils et des matériaux (qualités, caractéristiques et effets produits).

BALISES ET SENS



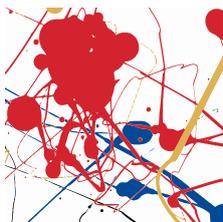
En P1-P2, l'élève explore la diversité **des gestes* techniques et transformateurs** en utilisant divers **outils* graphiques**. En P3-P4, l'utilisation d'outils plus complexes l'oblige à affiner ses gestes, à être plus précis et minutieux. Afin de diversifier les matériaux utilisés (bois, argile, fil en métal...), il importe de proposer aux élèves de travailler notamment **en volume**. Le **modelage*** est la technique de sculpture la plus facile à mettre en œuvre avec des élèves. Elle n'exige pas d'outils particuliers pour les matières malléables (argile, cire...). Le sculpteur peut modeler par accumulation ou par suppression de matière. Pour modeler une figure verticale, il utilise une armature (structure). Il commence par le bas tout en remontant pour écraser avec les doigts la matière à fixer. Cette matière peut être soit séchée à l'air libre (plus fragile) ou cuite (plus résistante au temps et à l'humidité) (Jourdain, 2002). L'enseignant veille à ce que les élèves prennent le temps de **comparer, d'échanger** sur les résultats obtenus lors de ces expériences*esthétiques. Cela permet de structurer les apprentissages et de les réinvestir dans d'autres productions* artistiques.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer les gestes et les outils - Explorer les matières et les supports

Composer une œuvre* collective à la manière de Pollock en utilisant la technique¹ du dripping*



Observe l'œuvre.
Voici différents outils. Lesquels utiliser pour faire du dripping ?
Quels gestes peux-tu faire pour obtenir le même résultat ? Des gestes amples, saccadés, brusques... ?

Modeler, avec différents matériaux [FMTTN 2.1], le motif d'une grille observée lors d'une sortie sur le patrimoine* du quartier



Choisis parmi les matériaux (fil de fer, carton, papier, aluminium, terre glaise...) celui que tu vas utiliser pour reproduire les motifs de la grille.
Quel matériau est le plus malléable/le plus souple... ?
Lequel permet d'obtenir des courbes ?

Assembler différents matériaux (fil de fer, aluminium, argile) pour réaliser une sculpture à la manière de Giacometti [FMTTN 2.1]



Tords le fil de fer pour réaliser la structure. Recouvre-la d'aluminium. Comment vas-tu procéder pour recouvrir la structure avec l'argile ? Comment répartir la pâte pour que la statuette ait un effet élané ?

Explorer les différentes possibilités de graphisme en utilisant un objet (fourchette, couteau, paille, bâton...)



Produis un graphisme dans la terre glaise en utilisant une des parties de l'outil. Avec la fourchette, quelle partie utiliser ?
Quel geste faire ? Trouves-en un autre.
Décris le graphisme que tu obtiens.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Garder des traces de gestes techniques d'artistes dans son carnet de traces

[VT 2]

Des gestes pour tenir un pinceau	
Tenir son pinceau comme un crayon Un geste court pour des traits précis.	Tenir son pinceau comme une baguette d'un chef d'orchestre Un geste plus ample pour des effets marbrés.
Tenir son pinceau comme un batteur Un geste contrôlé pour imprimer des traits énergiques.	Tenir son pinceau soutenu par l'autre main Un geste confortable pour avoir des traits précis sans tremblement.

Au fil de nos explorations, nous avons découvert diverses utilisations d'outils...

Les doigts			
Le bois			
Les dents de la fourchette			



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- varier les types de compositions (P5) ;
- manipuler des techniques mixtes, des supports variés, des teintes et des valeurs afin d'approcher des notions de perspectives (S1).

1. Cette piste peut être mise en place dans le cadre des Langues Modernes en visionnant une vidéo explicative sur la technique de dripping en version anglaise [LM 1.2.1].

1.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION PLASTIQUE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

1.2.4 Explorer les espaces et les formes

SAVOIR

- ✓ Espaces/Formes/
Matières*/Supports.
[1.3]

ATTENDUS

- | | |
|----|--|
| P4 | Distinguer 2D et 3D. |
| P3 | Exemplifier des formes* géométriques et organiques (régulières ou non...). |

1.2.5 Explorer les couleurs

SAVOIR

- ✓ Couleurs/Timbres*.
[1.3]

ATTENDUS

- | | |
|----|---|
| P4 | Identifier : dégradé*, camaïeu*, harmonie de couleurs. |
| P3 | Identifier les couleurs* primaires, secondaires, complémentaires. |

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Utiliser des outils*, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix.

- | | |
|----|--|
| P3 | Mettre en relation, dans un format choisi librement, des couleurs primaires, secondaires, complémentaires. |
|----|--|

BALISES ET SENS



En P1-P2, l'élève différencie les **formes* géométriques** (lien avec les figures géométriques en mathématiques [MA 2.2.1]) des **formes* organiques** aux contours fluides. Il utilise les **couleurs* primaires** et **secondaires** ainsi que les **nuances* de couleurs**.

En P3-P4, il utilise des formes et des motifs plus complexes dans ses compositions.

Il va également plus loin dans l'exploration des couleurs en les superposant, en les mélangeant, en utilisant des techniques différentes (craies, pastels, aquarelle, fusain, pigments naturels, pointillisme, saturation...), en créant des **camaïeux*** et des **dégradés***. Il harmonise les couleurs entre elles ou les combine avec les **couleurs* complémentaires** (Berthiaume, 2012).

L'utilisation d'une seringue, d'une pipette... permet de doser la quantité de chaque couleur pour en affiner les nuances et les dégradés. Il est conseillé de partir de la couleur la plus claire et d'y ajouter petit à petit la couleur plus foncée.

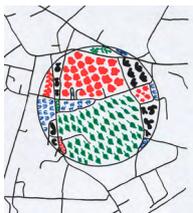
Explorer les couleurs permet de prendre conscience de toutes leurs nuances et de nommer celles-ci.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer les espaces et les formes Explorer les couleurs

Tracer des formes organiques pour transformer le plan du quartier de l'école [SH 1.4.1] en une production plastique¹



Après avoir repassé les chemins pour former un réseau de lignes, trace, à l'endroit que tu souhaites, une forme choisie.

Quelles formes organiques vas-tu employer pour remplir l'intérieur ?
Utilise tes crayons.

Réaliser un land art après avoir observé une œuvre* de Delaunay S.



Quelles formes utilise l'artiste ?
Comment allez-vous organiser les éléments naturels récoltés pour reproduire ce type de formes ?
Pourquoi peut-on dire que ta production est en 3 dimensions ?

Observer* et identifier un camaïeu de couleurs sur une illustration d'un album² jeunesse³



Quelles sont les couleurs utilisées pour cette illustration ? Quelle est la particularité du décor ? Il s'agit d'un camaïeu.

As-tu dans tes peintures toutes ces nuances de verts ? Comment peut-on les créer ?

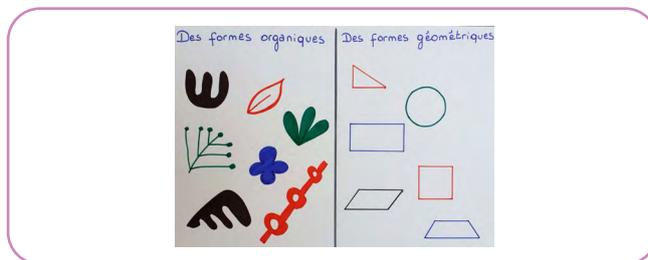
Réaliser une œuvre à la manière de Vasarely en utilisant les couleurs complémentaires à l'aide du cercle chromatique



Peins chaque carré d'une couleur et le cercle dans sa couleur complémentaire.

Pourquoi utiliser des couleurs complémentaires ? Que dire de la luminosité de ton œuvre, du contraste entre les couleurs ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- varier les types de compositions (ex. : rapports fond/forme, juxtapositions, oppositions entre couleurs, matières, supports...) (P5) ;
- reproduire des effets de lumière à partir de couleurs, de techniques et de supports variés (y compris numériques) (S1).

1. Activité inspirée de Graphic'arts (DUPREY & DUPREY, 2016, p. 139)

2. CANBY, K. (2018). *The Hole Story*. Fremantle Press

3. Cette piste peut être mise en place dans le cadre des Langues Modernes en exploitant le livre (lecture magistrale) en version anglaise [LM 1.1.1].

1.3 CRÉER COLLECTIVEMENT ET/OU INDIVIDUELLEMENT



COMPÉTENCE

C4 Créer collectivement et/ou individuellement¹.

ATTENDUS

P4

Réaliser une composition symétrique ou asymétrique à partir de pliages, de collages, de tracés manuels ou de logiciels informatiques graphiques.

P3

Créer une œuvre* plastique personnelle qui traduit un mouvement.

SAVOIR-FAIRE

→ Exercer son imagination, sa créativité.

P4

Créer une production (en 2D ou en 3D) associant diverses textures de matières naturelles et/ou artificielles.

P3

Utiliser des formes* géométriques et organiques au départ de techniques variées.
Explorer les façons de donner une impression de mouvement par des formes et des couleurs.

→ Partager une réalisation.

P4

Réaliser collectivement la mise* en valeur d'une production.

P3

Présenter une production artistique et un projet de mise en valeur des travaux.

Liens possibles vers EPC :

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

1. Cette compétence vise à mobiliser les savoirs fondamentaux abordés en [1.2] : Temps/Rythme, Corps/Gestes/Voix/Outils, Espaces/Formes/Matières/Supports, Couleurs/Timbres.

BALISES ET SENS



Pour favoriser la **créativité** et l'**imagination**, l'enseignant peut proposer aux élèves d'**échanger sur leurs représentations** d'un même sujet (couleurs, matières...). Il peut aussi leur donner accès à une réserve de sources d'inspiration (brainstorming, exemples d'œuvres...). Des activités d'apprentissage avec des consignes ouvertes permettent davantage l'exploration et favorisent la diversité des représentations (Duprey & Duprey, 2016).

Lorsqu'on souhaite partager une réalisation, il importe de s'intéresser à sa **mise* en valeur**. Celle-ci permet de prolonger l'œuvre, d'interpeler le spectateur. Lors de la visite d'une exposition, il est intéressant d'inviter l'élève à observer* comment l'artiste met ses œuvres en valeur : qu'a-t-il voulu mettre en avant ? Comment ? Pourquoi ?

Différentes techniques sont utilisées pour mettre en valeur une œuvre* tant sur le plan visuel que sur l'atmosphère :

- les couleurs utilisées pour l'encadrement, pour le support ou pour l'espace où l'œuvre sera placée ;
- les supports et matériaux utilisés ;
- l'éclairage direct ou indirect, tamisé, ciblé... ;
- la disposition de l'œuvre par rapport aux autres (interaction, harmonisation) ;
- ...



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Créer collectivement et/ou individuellement

Créer une impression de mouvement



Tu veux donner une impression de vitesse à ta voiture. Dessine des traits ou des formes pour créer du mouvement. Qu'ajouterais-tu pour renforcer cet effet ? Tu peux t'inspirer des œuvres vues précédemment.

Présenter sa production* plastique et sa mise en valeur



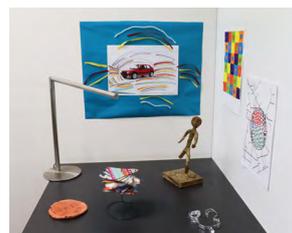
Comment as-tu mis en valeur ton dessin ? Décris les supports, les matériaux... que tu as utilisés. Qu'as-tu voulu que le spectateur ressente ? Quelles couleurs as-tu choisies pour transmettre ce ressenti ?

Réaliser collectivement une sculpture à la manière de Bury en utilisant diverses textures, techniques et outils [FMTTN 2.1] [VT 4]



Mettez-vous d'accord sur une forme à reproduire. Comment allez-vous assembler vos pièces pour donner une impression de mouvement ? Si vous voulez utiliser en plus différentes textures, comment les harmoniser ?

Réaliser collectivement la mise en valeur d'une production artistique dans une exposition



À quel endroit dans l'exposition voulez-vous placer votre sculpture ? Comment accrocher le regard du spectateur ? Axelle, tu désires l'éclairer : comment ? Harry, tu veux la placer tout devant. Qu'en pensez-vous ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pour présenter nos productions artistiques, nous utilisons...

→ Divers matériaux : bois, carton, plumes, pierre...	
→ Divers formats :	
→ Des supports variés : disques, pages de livre, toile cirée...	
→ Des couleurs chaudes et froides :	



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- produire une image* fixe ou animée, à l'aide d'un support choisi (P6) ;
- mettre en valeur une production plastique personnelle ou collective, en fonction d'un environnement, d'un lieu d'exposition (S1).

1.4 INTERPRÉTER LE SENS D'ÉLÉMENTS CULTURELS



COMPÉTENCE

- C3** Interpréter le sens d'éléments culturels¹.
[2.4 - 3.4]



ATTENDUS

- | | |
|-----------|--|
| P4 | Situer des éléments culturels* et artistiques dans leur contexte*. |
| P3 | Partager et échanger ses ressentis, ses émotions et ses expériences culturelles, pour prendre la mesure de la diversité. |

SAVOIR

- ✓ Contexte/Fonction*/
Sens.

- | | |
|-----------|--|
| P4 | Lors des expériences culturelles et artistiques : <ul style="list-style-type: none"> • expliquer le contexte d'une œuvre*, d'un lieu ou d'un objet* culturel ; • comparer des messages découverts. |
| P3 | Identifier les messages véhiculés dans les expériences culturelles et artistiques vécues. |

SAVOIR-FAIRE

- Interroger le contexte, la fonction, le sens d'éléments culturels.

- | | |
|-----------|---|
| P4 | Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger son origine historique et géographique . |
| P3 | Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger l'intérêt de la diversité* culturelle . |

- Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.

- | | |
|-----------|---|
| P4 | Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, établir des liens entre les modes d'expression artistique . |
| P3 | Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, établir des liens interculturels* . |

Liens possibles vers EPC :

- EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique
EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée
EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

1. Interpréter le sens d'éléments culturels (l'étape « Apprécier* et réagir ») est à travailler de façon transversale au travers des trois champs [1.4 - 2.4 - 3.4].

BALISES ET SENS



En P1-P2, l'élève s'interroge sur ses ressentis et ses émotions face aux éléments culturels* et artistiques. Il développe son jugement esthétique*.

En P3-P4, il va plus loin dans sa réflexion et s'interroge sur **le contexte*** et **les messages** des éléments culturels et artistiques. Il importe donc de **contextualiser** la création de chaque élément découvert, d'identifier son genre, son style, le courant artistique auquel il appartient et son usage.

Pour **identifier les messages véhiculés** par un élément culturel ou artistique, l'élève doit pouvoir le **relier** à un fait historique [SH 2.1.4], à une époque, à une zone géographique... L'enseignant peut s'appuyer sur des textes abordés en Sciences Humaines ou en Français (Straub, 2019). La place de la symbolique y est importante et des ponts peuvent être créés avec l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté (Brunelli & Otten, 2021) et la Religion.

Plus l'élève aura été confronté à des éléments culturels et artistiques, plus il sera à l'aise pour en parler, donner un avis argumenté sur ce qu'ils représentent ou expriment. Il pourra également donner davantage de sens à ses propres productions artistiques (Duprey & Duprey, 2016) (**suite en [2.4]**).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Contexte/Fonction/Sens - Interroger le contexte, la fonction, le sens d'éléments culturels

Étape 1 : observer* et **décrire un vitrail de Folon de manière précise [1.1]** (regard de description)



Quelle est la couleur dominante ? Quelle couleur ressort du bleu ? Pourquoi ?
 Quel élément est mis en valeur ?
 Que dire de la lumière ? Quelles formes* géométriques [MA 2.1.1], organiques retrouve-t-on dans ce vitrail ?

Étape 2 : rechercher des indices dans l'œuvre* observée et **se documenter pour comprendre, contextualiser et interpréter l'œuvre (regard d'interprétation)**



Quand le vitrail a-t-il été créé ?
 Qui l'a réalisé ? Où as-tu trouvé l'information ? Pourquoi Folon a-t-il réalisé ce vitrail ? À quoi sert-il ? Quelles autres informations intéressantes as-tu trouvées lors de ta recherche ?

Étape 3 : observer et comprendre la symbolique de l'œuvre après s'être documenté (regard d'interprétation)



Pourquoi avoir choisi Saint-Étienne ?
 Quelle est la symbolique des arbres ?
 Que représentent les faisceaux venant du ciel ? Pourquoi trois arbres, trois nuages ? [REL 1.3 - 3.1.3 - 3.3]
 Que symbolise la symétrie ?

Étape 4 : réaliser la critique de l'œuvre en utilisant les 3 regards (description, interprétation et personnalisation)



Pour le regard de personnalisation, à quelles autres œuvres celle-ci te fait penser ? Qu'as-tu ressenti ? Dessine ce que l'œuvre représente pour toi.
 Garde une trace de cette critique dans ton portfolio.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Je rédige une critique



Le contexte

Le nom de l'artiste
Le titre de l'œuvre
La date de création

Les émotions
Les sentiments
L'univers intérieur

Les matériaux
Les couleurs
Les techniques
Les symboles

C'est comme...
Cela me fait penser à...

3 regards pour analyser une œuvre²

Description

Couleurs

Qu'est-ce que je vois ?

Quel type d'œuvre ?

Interprétation

Qui ?
Quand ?
Contexte ?

Pourquoi l'œuvre a-t-elle été réalisée ?
Dans quel but ?
Technique ?

Personnalisation

Je dessine ce que l'œuvre représente pour moi !



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, interroger le sens des recherches et de la conversation des traces du passé (P5) ;
- chercher le contexte d'une œuvre (S1).

1. © Fondation Folon/SABAM, Belgium 2022. Photographie personnelle du vitrail « L'invention du corps de Saint-Étienne » en l'église Saint-Étienne de Waha.
 2. Structuration inspirée de © UCLouvain - Musée L, 2021. *Regarder une œuvre d'art ? Un jeu d'enfant !*

2. EXPRESSION MUSICALE

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	192
RENCONTRER	194
2.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés	194
CONNAITRE ET PRATIQUER	196
2.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression musicale, par des pratiques et au travers d'œuvres de genres, de cultures et d'époques différentes	196
2.2.1 Explorer le temps et le rythme musical	196
2.2.2 Explorer le monde sonore	198
2.2.3 Explorer le chant	200
2.3 Créer collectivement et/ou individuellement	202
APPRÉCIER ET RÉAGIR	204
2.4 Interpréter le sens d'éléments culturels	204



MARCHONS AU PAS !



COMPÉTENCE

C1 Fréquenter des lieux, des œuvres* et des objets* culturels variés.

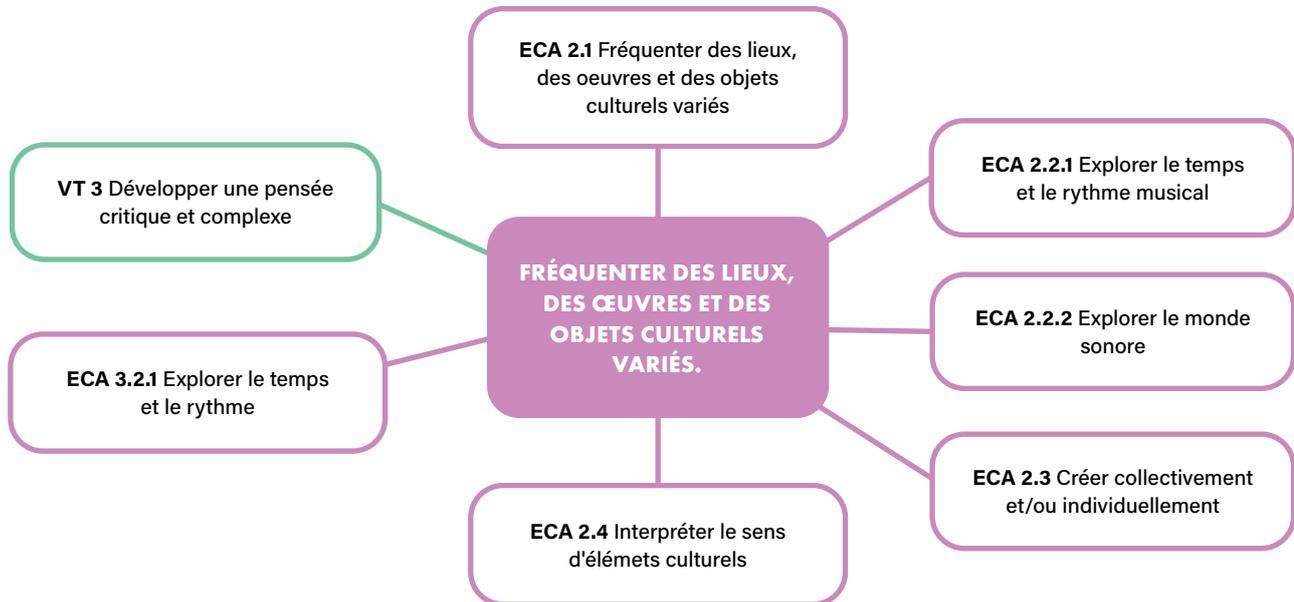
ATTENDU

P4

Explorer un musée et un patrimoine* immatériel local.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Avoir un accès à un musée, à un lieu culturel (proche, abordable).	Effectuer une visite virtuelle [2.1]. Amener des objets ou inviter des acteurs* culturels ou personnes ressources à l'école [2.1].
Se rendre à un évènement relatif au patrimoine.	Regarder des vidéos ou profiter d'un voyage scolaire pour découvrir le patrimoine belge d'une autre ville [2.1].

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

Certains parmi vous ont participé à la marche folklorique de ce weekend. Afin d'alimenter le blog de l'école, nous allons nous filmer en train de parader comme les marcheurs. Commençons par nous documenter sur les marches de notre région (carnaval, cavalcade, marches de l'Entre-Sambre-et-Meuse...) : leur origine, leur but, leurs costumes, leur musique... [2.1]

Déroulement

<p>Étape 1 : se documenter sur la marche en interrogeant une personne</p>	<p>Étape 2 : découvrir l'air de musique de la marche folklorique [2.1]</p>
<div data-bbox="245 674 464 1021" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Inviter une personne participant au folklore (participant ou musicien). • La questionner sur les divers costumes, la tradition, la musique, les différents airs joués durant une marche, les pas évoluant au rythme* de chaque air de musique [2.2.1]. 	<div data-bbox="863 674 1134 875" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter plusieurs fois la musique. • Exprimer ses perceptions/ressentis au moyen de pictogrammes pour affiner son écoute [2.4]. • Repérer les familles* d'instruments (aéro-phones*...) [2.2.2]. • Ressentir le rythme et l'ostinato* entendus [2.2.1].
<p>Étape 3 : s'entraîner à marcher au pas sur un air de marche [2.2.1]</p>	<p>Étape 4 : ajuster ses pas après avoir visionné le film</p>
<div data-bbox="220 1189 491 1368" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Imiter la démonstration du déplacement proposée par l'invité [3.2.1] : tenir son arme, manipuler le bâton du tambour major... marcher au pas selon le roulement du tambour. • S'imprégner du rythme du nouvel air de marche en frappant la pulsation* [2.2.1]. • Apprendre le pas du marcheur et le faire ensemble [3.2.1]. 	<div data-bbox="863 1189 1134 1406" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Créer un défilé de marcheurs pendant que l'enseignant filme [2.3]. • Visionner le film et repérer les différentes désynchronisations [VT 3]. • Effectuer la marche en tenant compte des remarques : partir tous du même pied, maintenir la pulsation...



Prolongements possibles

- Visiter le Musée des Marches Folkloriques de l'Entre-Sambre-et-Meuse
- Écouter des musiques d'autres folklores de Belgique

Autres idées d'activités de mise en lien

- S'initier aux danses folkloriques ou traditionnelles belges
- Découvrir le rythme, la pulsation, les instruments et les paroles de certaines musiques telles que la Brabançonne



2.1 FRÉQUENTER DES LIEUX, DES ŒUVRES ET DES OBJETS CULTURELS VARIÉS



COMPÉTENCE

- C1** Fréquenter des lieux, des œuvres* et des objets* culturels variés¹.
[1.1-3.1]



ATTENDUS

P4

Explorer un musée et un patrimoine* immatériel local.

P3

Appréhender, de préférence in situ, des lieux, des œuvres et des objets de diverses cultures, et les comparer.

SAVOIR

- ✓ Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine et aux objets culturels.
[annexe 1]

P4

Suite aux visites et observations de préférence in situ, **expliquer** :

- **une œuvre d'art** ;
- **un musée ou une exposition** ;
- des éléments du patrimoine **immatériel** ;
- **des traditions (coutumes) d'origines diverses**.

P3

Suite aux visites et observations de préférence in situ, **décrire** :

- **un lieu culturel et de spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau...)** ;
- des éléments du patrimoine **matériel belge** ;
- **des œuvres et/ou objets de cultures diverses**.

SAVOIR-FAIRE

- Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier*.

ATTENDUS

P4

Partager ses observations :

- devant des œuvres ;
- dans des musées ;
- lors d'un événement culturel.

P3

Exprimer ses observations de spectacles, d'œuvres et d'objets culturels variés.

- Garder des traces.

P4

Enrichir sa collection de traces.

P3

Classer, ordonner les traces culturelles récoltées.

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

1. La découverte du monde culturel et artistique (l'étape « Rencontrer ») est à travailler de façon transversale au travers des trois champs [1.1 - 2.1 - 3.1].



BALISES ET SENS

(suite de [1.1]) Garder des traces de ses rencontres avec l'art et la culture permet à l'élève d'assurer une continuité dans son **Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique**¹ [PECA*]. Diverses formes existent et peuvent évoluer avec le temps :

- **la version papier** (portfolio, carnet, boîte à trésors...) permet la collecte de tickets, de photos, de croquis, de musicogrammes*... ;
- **la version numérique** (site web, Padlet, portfolio individuel...) favorise l'insertion de plus de photos, d'explications, de vidéos... ;
- **la version collective** (affiche, coin art, exposition...) permet d'être constamment visible. Idéalement, cette version est complémentaire aux traces individuelles de l'élève.

Quelle que soit la trace, il est conseillé d'y **insérer un visuel** (pochette CD, affiche d'un concert...) pour mémoriser l'œuvre, **un cartel*** pour l'identifier, **des repères** historiques et artistiques, des **explications** sur le sens, les techniques, le style, le mouvement et **l'exploitation** faite en classe (Straub, 2019).

Un **coin art**, où est rassemblée une sélection d'œuvres, de livres, de CD... est un autre dispositif qui permet de nourrir l'imagination. Ainsi, l'élève peut réinvestir les éléments dans ses productions personnelles (Straub, 2016). (suite en [3.1])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels et variés

Écouter/observer* un concert live ou virtuel en classe en utilisant une grille de critères et partager ses observations



- Qu'as-tu observé ?
- Quels sont les artistes qui ont participé au concert ?
- Que dire à propos du tempo de la musique ?
- Pourquoi trouves-tu que l'ambiance était chouette ? Grâce au rythme* ? À la mise en scène ?

Faire écouter et expliquer une musique ou une chanson de son choix à la classe lors du rituel « musique² de la semaine » [VT 1] [EPC 2.2]



- Semih nous fait écouter une musique traditionnelle de son pays.
- Pourquoi l'as-tu choisie ? À quelle occasion est-elle jouée ?
- Connaissez-vous des musiques présentant des similarités ?

Découvrir un extrait musical et exprimer ses perceptions/resentis au moyen de pictogrammes afin d'affiner son écoute³



- Tu choisis la carte « rapide », pourquoi ? Êtes-vous d'accord ?
- Pourquoi choisis-tu la carte « instrument » ?
- Quelle autre carte peut-on choisir ?
- La carte « plusieurs chanteurs » ?

Décrire dans son recueil de traces une musique ou un chant écouté librement dans le « coin art » de la classe



- Dans ton recueil, écris le titre et l'auteur de la musique ou le chant que tu as choisi.
- Décris la musique ou le chant au moyen de notre répertoire de mots. Tu peux aussi utiliser des dessins ou des symboles.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Date:	Élève:	Musique ou chant:	Matériel:
17/11	Semih	My Boy di George	voix seule, guitare
18/11	Yasmine	Le monde s'écroule	voix seule
19/11	Yasmine	Je t'aime	CD
20/11	Yasmine	Je t'aime	CD
21/11	Yasmine	Je t'aime	CD
22/11	Yasmine	Je t'aime	CD
23/11	Yasmine	Je t'aime	CD
24/11	Yasmine	Je t'aime	CD
25/11	Yasmine	Je t'aime	CD
26/11	Yasmine	Je t'aime	CD
27/11	Yasmine	Je t'aime	CD
28/11	Yasmine	Je t'aime	CD
29/11	Yasmine	Je t'aime	CD
30/11	Yasmine	Je t'aime	CD
01/12	Yasmine	Je t'aime	CD
02/12	Yasmine	Je t'aime	CD
03/12	Yasmine	Je t'aime	CD
04/12	Yasmine	Je t'aime	CD
05/12	Yasmine	Je t'aime	CD
06/12	Yasmine	Je t'aime	CD
07/12	Yasmine	Je t'aime	CD
08/12	Yasmine	Je t'aime	CD
09/12	Yasmine	Je t'aime	CD
10/12	Yasmine	Je t'aime	CD
11/12	Yasmine	Je t'aime	CD
12/12	Yasmine	Je t'aime	CD
13/12	Yasmine	Je t'aime	CD
14/12	Yasmine	Je t'aime	CD
15/12	Yasmine	Je t'aime	CD
16/12	Yasmine	Je t'aime	CD
17/12	Yasmine	Je t'aime	CD
18/12	Yasmine	Je t'aime	CD
19/12	Yasmine	Je t'aime	CD
20/12	Yasmine	Je t'aime	CD
21/12	Yasmine	Je t'aime	CD
22/12	Yasmine	Je t'aime	CD
23/12	Yasmine	Je t'aime	CD
24/12	Yasmine	Je t'aime	CD
25/12	Yasmine	Je t'aime	CD
26/12	Yasmine	Je t'aime	CD
27/12	Yasmine	Je t'aime	CD
28/12	Yasmine	Je t'aime	CD
29/12	Yasmine	Je t'aime	CD
30/12	Yasmine	Je t'aime	CD
31/12	Yasmine	Je t'aime	CD



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- enrichir sa collection de traces (P6) ;
- organiser son répertoire (S1).

1. Voir [Vol. 1, pp. 70-71].
 2. Le jeu « Atelier d'écoute musicale et d'expression » de Nathan peut être utilisé pour vivre cette piste d'apprentissage.
 3. Cette piste peut être mise en place dans le cadre des Langues Modernes [LM 1.2.1].

2.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION MUSICALE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

COMPÉTENCE

C2 Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres*, de genres, de cultures et d'époques différentes¹.

ATTENDUS

P4

Interpréter des chansons en marquant tantôt la pulsation*, tantôt le rythme*.

P3

Chanter en frappant les rythmes sur différentes parties du corps (ex. : doigts, mains, poitrine, cuisses, pieds...).

2.2.1 Explorer le temps et le rythme musical

SAVOIR

✓ Temps/Rythme.
[2.3]

ATTENDUS

P4

Distinguer la pulsation et les rythmes.
Expliquer l'ostinato* avec ses propres mots.

P3

Identifier et définir la pulsation et le rythme.

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser des outils*, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix.

P4

Frapper tantôt la pulsation, tantôt le rythme, à l'audition d'extraits instrumentaux.
Frapper un ostinato simple sur un extrait d'œuvre* ou de chanson.

P3

À l'audition, frapper le rythme de chansons ou d'extraits instrumentaux.

1. Cette compétence s'applique à l'ensemble des rubriques spécifiques (de [2.2.1] à [2.2.3]) contenues dans « Décoder les fondamentaux de l'Expression musicale, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes ».

BALISES ET SENS

« C'est par le balancement que l'enfant perçoit, dès le début de son existence, un mouvement régulier. Ce balancement deviendra la pulsation* sur laquelle se construira le rythme*.» (Martens & Van Sull, 2010, p. 70)

Le battement stable de la **pulsation** nécessite une écoute active et une concentration importante de la part de l'élève. Au préalable, il convient de ressentir la pulsation avec son corps avant de se lancer dans le rythme (Martinez, 2021). L'enseignant peut accompagner l'élève en difficulté en frappant la pulsation en même temps que lui et lui proposer des vidéos qui l'illustrent.

Afin de favoriser l'apprentissage du **rythme** et de l'**ostinato***, l'enseignant propose à l'élève d'y joindre des paroles ou de le frapper avec un pair (Martens & Van Sull, 2010). Le rythme peut être travaillé au travers de la danse, des déplacements [3.2.1], du chant [2.2.3]... Utiliser un logiciel de musique (ex. : Groove pizza¹) ou faire appel à un musicien sont aussi des aides pour travailler le rythme et la pulsation.

L'acquisition du **tempo*** nécessite avant tout que l'élève fasse une écoute active de la musique et ressente les battements. Le balancier d'un métronome est un support qui peut l'aider.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer le temps et le rythme musical

Marquer la pulsation en suivant l'exemple de l'enseignant sur « Rumbali » en groupe, puis seul



Je déplace ces 2 objets en respectant la pulsation de la musique. Faites-le en même temps que moi pour la ressentir. Je déplace les objets à droite, puis à gauche sur la pulsation.
Puis, tapons le rythme ensemble.

Effectuer une séquence de gestes par deux sur l'air de « Dans l'ancre du roi de la montagne » de Grieg



Poing -poing,
paume-paume,
poing-poing,

Par deux, en suivant la pulsation, tapez vos mains dans celles des autres en répétant mes gestes.
Comment garder l'ostinato durant toute la musique ? Quelle est la difficulté rencontrée ?

Exprimer ce qu'est un ostinato après l'écoute de différents extraits musicaux comme « Le lion est mort ce soir », « Boléro » de Ravel, « Carmen »



En écoutant les extraits, quelles sont les similarités que vous avez repérées ?

Ce procédé musical s'appelle un ostinato. Comment définirais-tu un « ostinato » avec tes mots ?

Frapper le rythme en suivant les indications de la bande rythmique sur « We will rock you » de Queen



Quel est le rythme qui revient durant toute la chanson ?
Trouve une façon de frapper ce rythme en utilisant ton corps.
Comment peux-tu le représenter sur papier pour en garder des traces ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Les battements du cœur

Le tic-tac d'une horloge



La pulsation, c'est comme...



Le minuteur

Le métronome



Exemples de représentations différentes d'un même rythme

- -	.	- -	.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- différencier rythme et pulsation (P5) ;
- identifier le caractère binaire ou ternaire d'un morceau instrumental ou d'une chanson (S1).

1. Groove Pizza. <https://apps.musedlab.org/groovepizza/?museid=kd2rCYKzf&>

2.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION MUSICALE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

2.2.2 Explorer le monde sonore

SAVOIRS

- ✓ Corps/Gestes/Voix/
Outils*.
[2.3]

- ✓ Espaces/Formes/
Matières*/Supports.
[2.3]

- ✓ Couleurs/Timbres*.
[2.3]

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix.

ATTENDUS

P4

Identifier des lignes* mélodiques.

Nommer des éléments constitutifs du langage musical (partition, portée, gamme, clé de sol...).

P3

Définir la ligne mélodique, la direction sonore (notes ascendantes, répétées et descendantes).

P4

Décrire des formes* musicales (des structures) au travers de chansons traditionnelles, **contemporaines ou classiques** (ex. : ABA*, ABACA*, ABC*, ritournelle*...).

P3

Décrire des formes musicales (des structures) au travers de chansons traditionnelles **apprises** : ABA, ABACA, ABC, ritournelle...

P4

Reconnaître visuellement et auditivement des **aérophones*** d'ici et d'ailleurs.

P3

Reconnaître visuellement et auditivement des **cordophones*** d'ici ou d'ailleurs.

P4

Traduire graphiquement et corporellement une mélodie entendue.

P3-P4

À l'audition, reconnaître une forme* musicale (une structure) simple : ABA, ABACA, ABC, ritournelle...

BALISES ET SENS

L'entraînement à l'écoute est important, il faut donc en multiplier les occasions. L'écoute active permet à l'élève de découvrir et de ressentir la **pulsation*** et le **tempo***, les **phrases musicales**, de repérer où elles commencent et se terminent telles des phrases parlées, puis d'entendre la **hauteur des sons** (voix et instruments). Faire écouter plusieurs fois les mêmes extraits permet à l'oreille de s'habituer à entendre et à différencier petit à petit les divers éléments sonores (hauteurs, intensité, sonorités...).

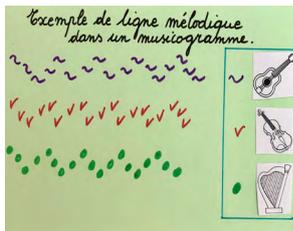
Toute activité musicale fait appel au corps, que ce soit pour la perception (balancement sur la pulsation, senti de la **ligne* mélodique...**) ou production (voix, percussions corporelles...). La recherche de la précision et de l'expressivité doit guider les gestes de l'élève pour **transmettre une intention** (MÉN, 2015 et 2016a).

La découverte d'instruments de musique n'est pas uniquement une découverte sur papier. Elle nécessite non seulement une écoute mais aussi de « **voir** » **des musiciens** en jouer (vidéo ou concert réel). C'est ainsi que l'élève peut comprendre visuellement et auditivement la différence entre une corde frottée, pincée ou frappée d'un cordophone*.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer le monde sonore

Découvrir des lignes mélodiques à partir d'un musicogramme* (« Au matin » de Grieg)



Sur ce musicogramme, regardez ma main qui suit la ligne mélodique de la musique. Pourquoi les dessins montent-ils et descendent-ils ?

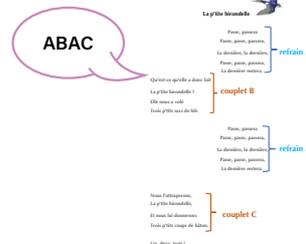
Et toi, comment représenterais-tu la mélodie de chaque instrument ?

Observer* les cordophones dans un orchestre (« Les 4 saisons » de Vivaldi) pour reconnaître cette famille instrumentale



Voici des instruments à cordes. Où sont-ils placés dans l'orchestre ? Parmi eux, quelles différences vois-tu ? Ici ce sont des violons et là, un violoncelle. Qu'entends-tu et que vois-tu comme différence ?

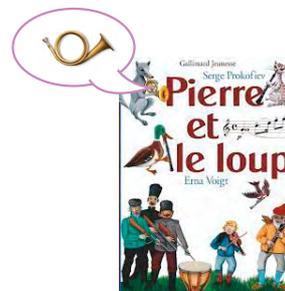
Analyser la structure musicale d'une chanson traditionnelle apprise « La p'tite hirondelle »



Comment s'enchaînent les refrains et couplets ? Combien de fois chantons-nous le refrain ?

Écoutons une autre chanson. En quoi sa structure est-elle différente de l'autre chanson ?

Observer et caractériser des aérophones* dans un quintet à vent pour les reconnaître par la suite



Écoute et regarde ces instruments à vent. Qu'ont-ils en commun ? Quelles différences vois-tu ? Comment les musiciens soufflent-ils dedans ? Écoute le son de chacun. Écoutons-les dans « Pierre et le loup »¹.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- reconnaître visuellement et auditivement des membranophones* et idiophones* d'ici et d'ailleurs (P5) ;
- établir des liens entre instruments et musiques de différentes cultures (S1).

1. VOIGT, E. (2021). *Pierre et le loup*. Gallimard Jeunesse.

2.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION MUSICALE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

2.2.3. Explorer le chant

SAVOIR

✓ Corps/Gestes/Voix/
Outils*.
[2.3]

ATTENDUS

P4

Identifier des lignes* mélodiques.

P3

Définir la ligne mélodique, la direction sonore (notes ascendantes, répétées et descendantes).

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix.

P4

Traduire graphiquement et corporellement une mélodie entendue.
Chanter des chansons à l'unisson et des canons*, **avec ou sans accompagnement instrumental.**

P3

Chanter des chansons à l'unisson et des canons **simples, à deux voix avec accompagnement acoustique/numérique ou à capella***.

BALISES ET SENS



« **Chanter souvent avec les enfants** (tous les jours), c'est poser tous les jalons de l'éducation musicale (rythme*, mélodie, harmonie, interprétation, nuances, respiration). » (Martens & Van Sull, 2010, p. 51)

Afin de faciliter l'apprentissage de chants, il importe de choisir **des chansons adaptées à la hauteur de la voix des élèves** (voix plus aiguës). La mémorisation peut être favorisée en les invitant à chanter dans leur tête une partie du texte (chant* intérieur) (Kermann, 2012).

Pour un **canon*** chanté (Matthys, 2019), il vaut mieux commencer par mémoriser des phrases musicales simples pour faire comprendre la notion d'entrée et de superposition de mélodies. Plusieurs démarches sont possibles :

- chanter la chanson d'abord en boucle à l'unisson puis introduire une deuxième phrase chantée sans interrompre le chant initial ;
- chaque groupe choisit une phrase en la répétant sans cesse (un groupe commence, puis un autre) ;
- chaque groupe commence à son tour à chanter continuellement en canon.

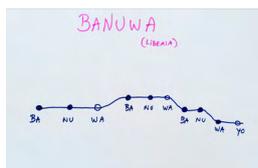
Mettre en place une rotation d'élèves auditeurs leur permet d'entendre toutes les voix ensemble. **Chanter en écoutant les autres** est important pour sensibiliser aux notions d'harmonie (Martens & Van Sull, 2010).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer le chant

Étape 1 : chanter à l'unisson un refrain dans une langue étrangère en s'aidant de la ligne* mélodique (« Banuwa »)



Répétez chaque phrase musicale après moi. Respectez la hauteur des notes en suivant la ligne mélodique.

Frappons le rythme de la chanson tout en chantant à l'unisson.

Enregistrons-nous pour entendre ce qu'il faut améliorer.

Étape 2 : écouter la version chantée en canon pour en comprendre le principe



Qu'est-ce qui est différent du chant à l'unisson ? Les voix se superposent. Ils ne chantent pas tous en même temps.

Fais un signe à l'entrée de chaque groupe.

Chante dans ta tête en même temps que le groupe que tu as choisi, et ce tout au long du canon.

Étape 3 : s'entraîner à chanter « Banuwa » en canon sur un enregistrement (2 entrées)



Utilisons notre enregistrement pour faire le groupe 1. Entraînons-nous à chanter ensemble sur l'enregistrement pour faire le groupe 2. Démarrez avec moi. Re commençons plusieurs fois avec le grand groupe puis avec un plus petit groupe.

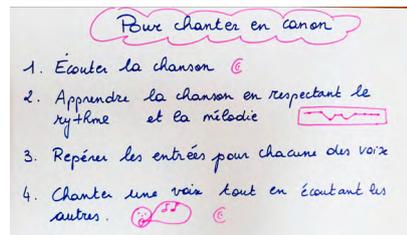
Étape 4 : chanter « Banuwa » en canon à 2 entrées



Essayons ensuite sans l'enregistrement.

La moitié de la classe commence le chant et le chante en boucle. L'autre entame le chant après la première phrase. Je chante chaque début de phrases avec vous.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- interpréter en chœur ou individuellement des chansons en expérimentant des techniques vocales avec accompagnement, effectuer un canon à deux voix en parlé/rythmé (P5) ;
- interpréter en chœur ou individuellement des chansons en respectant les techniques vocales, avec accompagnement instrumental ou à capella* (S1).

2.3 CRÉER COLLECTIVEMENT ET/OU INDIVIDUELLEMENT



COMPÉTENCE

C4 Créer collectivement et/ou individuellement¹.

ATTENDUS

P4

Réaliser, en petits groupes, des productions musicales à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle **et** de la pratique instrumentale.

P3

Réaliser, en petits groupes, des productions musicales à partir de l'expression vocale, de la percussion corporelle **ou** de la pratique instrumentale.

SAVOIR-FAIRE

→ Exercer son imagination, sa créativité.

P4

Imaginer des gestiques* pour exprimer différentes intensités, hauteurs et durées (ex. : « Sound* painting »).

P3

Improviser des séquences rythmiques à partir de différentes parties du corps (pieds, cuisses, mains, poitrine, doigts...).

→ Partager une réalisation.

P4

Exécuter collectivement des productions créées/dirigées par les élèves.

P3

Exécuter en plusieurs groupes un canon* de percussions corporelles ou instrumentales.

Liens possibles vers EPC :

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

1. Cette compétence vise à mobiliser les savoirs fondamentaux abordés en [1.2] : Temps/Rythme, Corps/Gestes/Voix/Outils, Espaces/Formes/Matières/Supports, Couleurs/Timbres.

BALISES ET SENS

Pour créer, il faut **oser** ! Il convient de se focaliser avant tout sur la **démarche*** pour y arriver.

Observer l'élève et rebondir sur ses réactions permettent d'enrichir sa création musicale et de le motiver. Il convient de favoriser l'**expression spontanée** et de ne pas enfermer l'élève dans un cadre trop rigide limitant la création. Les conditions d'une **bonne écoute** sont : **s'entendre, interagir et avoir une cohésion de groupe** (Martens & Van sull, 2010). Créer en groupe, c'est une recherche qualitative de sons et de rythmes* que l'on superpose ou intercale en se souciant de l'effet harmonique, tout en respectant la création de chacun (Spierkel & Zegels, 2003).

Il vaut mieux privilégier une phase individuelle avant d'envisager une phase collective dans une création commune et veiller à alterner des moments individuels et collectifs (Vernhes, s.d.).

Pour créer, il est intéressant de commencer par de la **percussion corporelle** car celle-ci favorise l'écoute active, la concentration, la mémorisation, le travail sur le rythme, sur la posture et la maîtrise du corps. Cela peut se travailler sous forme de rituel au service d'un climat scolaire et des apprentissages.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Créer collectivement et/ou individuellement

Étape 1 : improviser une séquence rythmique à partir des différentes parties du corps [2.2.1]



Montrez-moi comment faire des sons avec son corps.
Maintenant, inventez une séquence rythmique à 4 temps sur les pulsations* du métro-nome.
Essayez de varier les rythmes et les parties du corps choisies.

Étape 2 : représenter la séquence rythmique improvisée à l'aide d'étiquettes pour la retenir et la partager



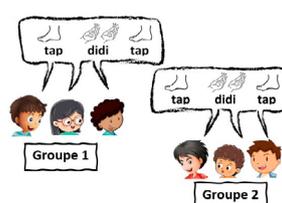
Quelles étiquettes allez-vous choisir pour représenter vos gestes pour pouvoir garder une trace de votre séquence rythmique ?
Agencez-les pour reformer votre séquence rythmique.
Au besoin, dessinez une étiquette.

Étape 3 : répéter plusieurs fois la séquence rythmique choisie



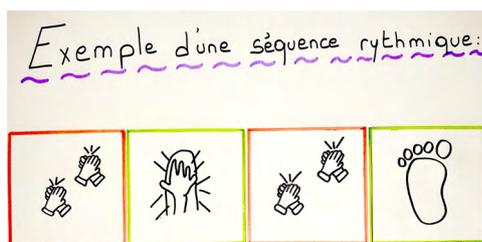
Choisissez ensemble une séquence rythmique créée.
Quelles parties de votre corps utilisez-vous ?
Combien de fois répétez-vous ce geste sur un temps/dans une case ?
Mémorisez cette séquence en vous entraînant.

Étape 4 : exécuter un canon* en 2 groupes sur base d'une séquence rythmique mémorisée



Jouons plusieurs fois la séquence rythmique tous ensemble.
Faisons 2 groupes. Le groupe 1 commence et joue en boucle. Le groupe 2 démarre avec moi.
Chaque groupe joue quatre fois la séquence complète puis s'arrête.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- accompagner vocalement, corporellement ou instrumentalement un extrait sonore (extrait instrumental ou chanson) (P5) ;
- imaginer des accompagnements d'extraits sonores avec enchaînements de timbres* vocaux, instrumentaux ou corporels (S1).

2.4 INTERPRÉTER LE SENS D'ÉLÉMENTS CULTURELS



COMPÉTENCE

C3 Interpréter le sens d'éléments culturels¹.
[1.4 - 3.4]

ATTENDUS

P4

Situer des éléments culturels* et artistiques dans leur contexte*.

P3

Partager et échanger ses ressentis, ses émotions et ses expériences culturelles, pour prendre la mesure de la diversité.

SAVOIR

✓ Contexte/Fonction*/
Sens.

P4

Lors des expériences culturelles et artistiques :

- expliquer le contexte d'une œuvre*, d'un lieu ou d'un objet* culturel ;
- comparer des messages découverts.

P3

Identifier les messages véhiculés dans les expériences culturelles et artistiques vécues.

SAVOIR-FAIRE

→ Interroger le contexte, la fonction, le sens d'éléments culturels.

P4

Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger **son origine historique et géographique**.

P3

Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger **l'intérêt de la diversité* culturelle**.

→ Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.

P4

Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, établir des liens **entre les modes d'expression artistique**.

P3

Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, établir des liens **interculturels***.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

1. Interpréter le sens d'éléments culturels (l'étape « Apprécier* et réagir ») est à travailler de façon transversale au travers des trois champs [1.4 - 2.4 - 3.4].



BALISES ET SENS

(suite de [1.4]) Découvrir la **diversité* culturelle** [EPC 2.2], c'est s'ouvrir à tous les pays, à toutes les régions et toutes les traditions. En proposant des situations variées, l'élève en prend conscience. Il peut interpréter un chant d'ailleurs dans une autre langue que la sienne, s'intéresser à une production* sonore métissée... Ainsi, il forge sa capacité à **prendre du recul** par rapport aux implicites de la culture d'autrui et à être **moins ethnocentré** (MÉN, 2016b). Peu à peu, il devient acteur dans **la construction de sa propre culture** (Duvillard, 2005).

« La diversité est la richesse du monde » (Bours, 2018). Celle de la musique ne se cantonne pas uniquement aux différents pays mais aussi à l'intérieur d'un même pays, ce qui inclut la **musique traditionnelle. Chaque culture devrait être à la fois préservée et partagée par tous** (Unesco, 2005).

En multipliant les occasions de découvrir des éléments culturels et artistiques d'horizons différents, l'élève voyage dans des styles, des époques et des cultures variées.

Cela peut se présenter sous forme de rituel ou d'intermède au quotidien. (suite en [3.4])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Interpréter le sens d'éléments culturels

Classer des musiques folkloriques selon des critères pour établir des liens interculturels* [VT 2]



Pourquoi classes-tu la musique des Gilles de Binche avec les tambourinaires du Burundi ? Quels liens y a-t-il entre ces musiques folkloriques ?

Quels sont les critères que tu établis ? Les points communs, les différences ?

Découvrir la « Brabançonne » et la comparer à d'autres hymnes nationaux [VT 1]



Qu'as-tu compris des paroles de la chanson ? Pourquoi l'auteur parle-t-il de ce sujet ? Qu'en penses-tu ? Que ressens-tu ?

Nous avons écouté un hymne d'un autre pays. Quels liens peux-tu faire ?

Classer des chansons et musiques découvertes lors du rituel « musique de la semaine » [2.1]



Comment allons-nous classer les musiques/chansons entendues ?

Quels sont les éléments relevés que tu associes ? La langue, le genre, le thème, la culture... ?

Analyser les paroles d'une chanson du répertoire de la classe [FR 3.3.9] et comparer les messages découverts



Qu'as-tu compris de la chanson ? Quels messages fait-elle passer à ton avis ? Qu'est-ce qui te permet de le dire ?

Compare ton interprétation avec celle de ton voisin. En quoi sont-elles différentes ? Pourquoi ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- interroger collectivement le sens et l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet* culturel (P5) ;
- distinguer une appréciation technique d'une appréciation esthétique* (S1).

3. EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	208
RENCONTRER	210
3.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés	210
CONNAITRE ET PRATIQUER	212
3.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression française et corporelle, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes	212
3.2.1 Explorer le temps et le rythme corporel.....	212
3.2.2 Explorer l'espace avec le corps.....	214
3.2.3 Explorer les composantes de la production scénique et la voix.....	216
3.3 Créer collectivement et/ou individuellement	218
APPRÉCIER ET RÉAGIR	220
3.4 Interpréter le sens des éléments culturels	220

VIDÉO DE PRÉSENTATION DE NOTRE ÉCOLE



COMPÉTENCE

C4 Créer collectivement et/ou individuellement.

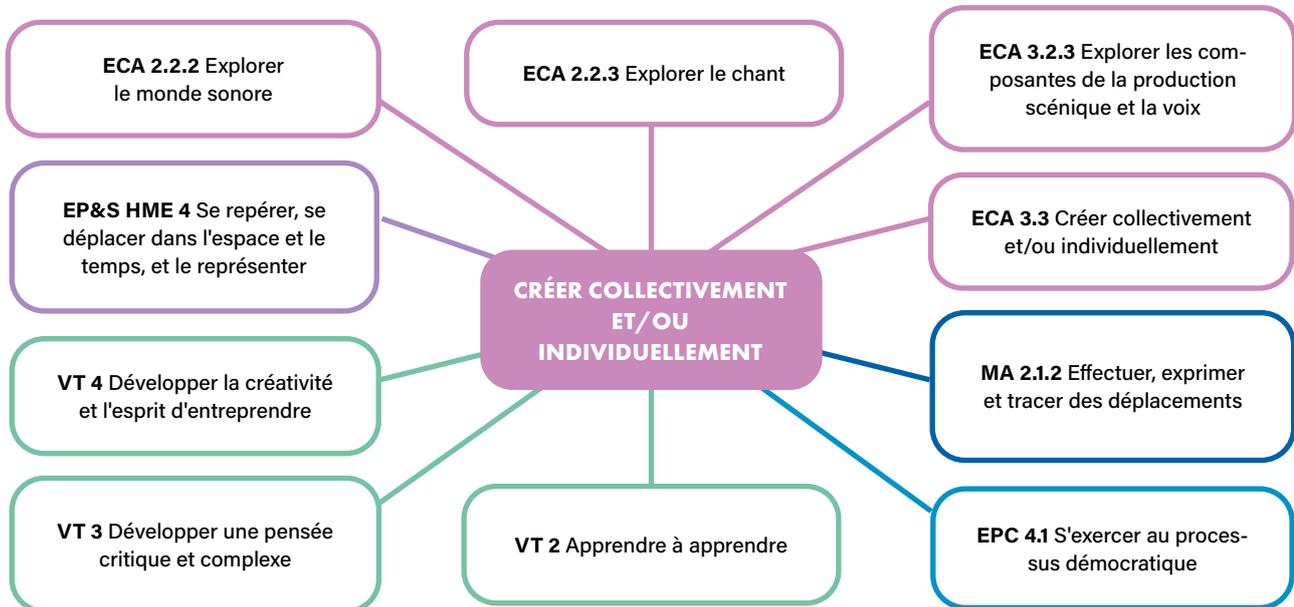
ATTENDU

P4

Inventer une production à partir d'une combinaison de moyens verbaux, corporels et scéniques.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Accepter les décisions collectives (choix : environnement sonore, distribution des rôles, chorégraphie...)	Travailler sur le décentrement* et sur les différents modes de décisions [EPC 4.1] .
Imaginer une production réaliste (en terme de moyens, d'espace et de temps).	Amener une réflexion collective sur la faisabilité des idées proposées [VT 4] . Procéder par essais-erreurs.
Associer les différents fondamentaux de l'Expression française et corporelle.	Réactiver les différents fondamentaux séparément [3.2] . Suivre un modèle ou s'inspirer d'une production existante.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée

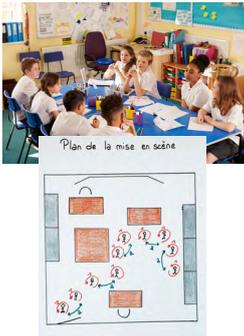


Mise en situation

Créer un clip vidéo à placer sur le site de l'école et qui servira de présentation pour les nouveaux parents.

Sur un fond sonore, traduisant les valeurs de l'école et choisi par les élèves, chaque classe va préparer une mise en scène de 20 secondes. La scénographie doit traduire l'ambiance ou les spécificités de votre groupe classe. [VT 4]

Déroulement

<p>Étape 1 : choisir l'environnement sonore qui accompagnera le clip vidéo [3.2.3]</p>	<p>Étape 2 : préparer une courte mise en scène pour présenter sa classe [3.3]</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Choisir, parmi ces 4 chansons celle qui véhicule au mieux les valeurs de notre école. • Voter pour choisir [EPC 4.1]. • Écouter la chanson choisie pour en dégager la structure [2.2.2]. • Chanter la chanson plusieurs fois en suivant la ligne* mélodique [2.2.3]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Choisir comment communiquer le message à transmettre (danse, mime...). • Distribuer les rôles. • Créer la mise scène imaginée et l'habiller de différents éléments scénographiques (costumes, accessoires, décors...). • Garder des traces (plan) de la mise en scène créée [MA 2.1.2].
<p>Étape 3 : répéter plusieurs fois la mise en scène inventée [3.3]</p>	<p>Étape 4 : évaluer notre production grâce à un enregistrement vidéo du filage*</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Suivre le plan de la mise en scène imaginée [EP&S - HME 4]. • Vérifier que chacun ait ses accessoires. • Réaliser et enchaîner les différents gestes imaginés. • S'entraîner plusieurs fois tous ensemble en musique pour améliorer la fluidité et l'enchaînement des gestes. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Analyser la vidéo de sa production et la confronter à l'idée initiale [VT 2-3]. • Proposer des ajustements scénographiques (décors, accessoires, costumes). • Ajuster la mise scène (gestes et postures) pour rendre le message à véhiculer plus explicite.



Prolongements possibles

- Créer un flyer de présentation de l'école
- Alimenter le site de l'école avec des photos ou des vidéos d'évènements vécus par les élèves
- Organiser une porte ouverte dans laquelle les élèves sont acteurs

Autres idées d'activités de mise en lien

- Créer un film d'animation avec du matériel (pâte à modeler, personnages...)
- Réaliser un spectacle de théâtre sur base d'un album jeunesse (environnement sonore, mise en scène, création de décors et de costumes...)
- Créer un spectacle de danse : choisir une musique, imaginer une chorégraphie, choisir les costumes...



3.1 FRÉQUENTER DES LIEUX, DES ŒUVRES ET DES OBJETS CULTURELS VARIÉS



COMPÉTENCE

- C1** Fréquenter des lieux, des œuvres* et des objets* culturels variés.
[1.1 - 2.1]

ATTENDUS

P4

Explorer un musée et un patrimoine* immatériel local.

P3

Appréhender, de préférence in situ, des lieux, des œuvres et des objets de diverses cultures, et les comparer.

SAVOIR

- ✓ Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine et aux objets culturels.
[annexe 1]

P4

Suite aux visites et observations de préférence in situ, **expliquer** :

- **une œuvre d'art** ;
- **un musée ou une exposition** ;
- des éléments du patrimoine **immatériel** ;
- **des traditions (coutumes) d'origines diverses**.

P3

Suite aux visites et observations de préférence in situ, **décrire** :

- **un lieu culturel et de spectacle (théâtre, concert, cinéma, chapiteau...)** ;
- des éléments du patrimoine **matériel belge** ;
- **des œuvres et/ou objets de cultures diverses**.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier*.

P4

Partager ses observations :

- devant des œuvres ;
- dans des musées ;
- lors d'un événement culturel.

P3

Exprimer ses observations de spectacles, d'œuvres et d'objets culturels variés.

- ➔ Garder des traces.

P4

Enrichir sa collection de traces.

P3

Classer, ordonner les traces culturelles récoltées.

Lien possible vers EPC :

EPC 2.2 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

1. La découverte du monde culturel et artistique (l'étape « Rencontrer ») est à travailler de façon transversale au travers des trois champs [1.1 - 2.1 - 3.1].



BALISES ET SENS



(suite de [2.1]) Décrire ou expliquer une œuvre, un lieu culturel, un évènement... cela s'apprend.

Pour ce faire, il est intéressant que l'élève puisse :

- **observer* et analyser** quelques descriptions orales ou écrites d'œuvres, de spectacles* « jeune public », de lieux culturels*... présentés par des professionnels ;
- **utiliser un support d'anciennes traces** individuelles ou collectives issues de découvertes précédentes ou prendre appui sur un cartel* d'identification, une ligne du temps, des renseignements techniques... ;
- **se documenter** au préalable sur le sujet abordé (Grand Bleu, 2015) ;
- **relier** ce qui est décrit à **des éléments déjà rencontrés, connus** ;
- apprendre à **décrire en utilisant différents sens** ;
- apprendre à **structurer sa pensée [FR 1.3.1]** lors de **moments de verbalisation et d'échanges** réguliers (Duprey & Duprey, 2016) ;
- **construire un lexique** lié aux critiques afin de les enrichir au fil du temps ;
- **recevoir des feedbacks réguliers** afin d'alimenter sa réflexion et lui permettre un **décentrement***.

Lors de cette étape, l'élève a l'occasion d'exprimer son point de vue, son ressenti, son interprétation personnelle de l'œuvre, du spectacle, du lieu...



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés

Décrire un spectacle de danse folklorique découvert de manière multisensorielle [VT 1]



- Qu'est-ce qui t'a le plus plu visuellement ?
- Qu'as-tu pensé de la musique ?
- Tu as pu toucher les costumes, que dire à propos de la matière, des couleurs ?
- Quel est ton ressenti par rapport à tout cela ?

Décrire un spectacle de marionnettes et le lieu dans lequel il se déroule



- Comment le lieu a-t-il été aménagé par rapport au théâtre? Décris-le.
- Comment sont les décors ? Quels moyens les acteurs utilisent-ils pour ne pas être vus ?
- Rédige quelques phrases que tu liras ensuite si tu le souhaites.

Décrire une marche folklorique après avoir écouté un marcheur



- Par quoi a-t-il commencé sa description ?
- Pourquoi a-t-il choisi de parler de cet élément-là plus longtemps ?
- En quoi est-ce plus important ?
- À l'aide de ces éléments, formule ta propre description.

Sélectionner les photos faites durant le spectacle du théâtre de rue pour alimenter le site web de la classe



- Suite au spectacle de rue de marionnettes, quelles photos allons-nous garder ?



- Partagez vos idées sur le choix des photos.
- Quelles photos montrent bien les marionnettes, l'ambiance du spectacle... ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Carnet de traces



Pour partager aux autres mes observations, je peux :

- me référer à ce que je connais ;
- me documenter ;
- observer des éléments précis : costume, décor, musique ;
- expliquer ce que j'ai ressenti.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- observer de façon objective des éléments du patrimoine*, un site archéologique...(P5) ;
- observer selon des critères établis des éléments du patrimoine, des lieux, des œuvres et des objets de culture (S1).

3.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

COMPÉTENCE

C2 Décoder les fondamentaux des trois modes d'expressions artistiques, par des pratiques et au travers d'œuvres*, de genres, de cultures et d'époques différentes¹.

ATTENDUS

P4

Adapter les mouvements et la voix à l'environnement sonore.

P3

Identifier des fondamentaux abordés lors de rencontres.

3.2.1 Explorer le temps et le rythme corporel

SAVOIR

✓ Temps/Rythme*.
[3.3]

ATTENDUS

P4

Décrire les composantes sonores (musique, voix off, bruitage...) d'un extrait scénique proposé.

P3

Décrire la temporalité entre les danseurs ou dans le jeu* théâtral : répétition, succession, alternance, enchaînement...

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser des outils*, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix.

P3

Varié les transferts d'appuis, l'énergie, l'intensité des mouvements et la temporalité entre les danseurs.

1. Cette compétence s'applique à l'ensemble des rubriques spécifiques (de [3.2.1] à [3.2.3]) contenues dans « Décoder les fondamentaux de l'Expression française et corporelle, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différentes ».

BALISES ET SENS

En P1-P2, l'élève a exploré les rythmes naturels (battements du cœur, respiration, marche).

En P3-P4, l'accent est mis sur la **temporalité** (alternance, répétition, succession, enchaînement) entre les danseurs ou dans le jeu* théâtral et sur **les manières d'utiliser le corps pour marquer cette temporalité** (tempo*, durée, intervalles...) (Romain, 2001).

Réaliser un déplacement ou un enchaînement de mouvements, requièrent de savoir **gérer la dimension temporelle** des pas/gestes. Pour ce faire, les élèves peuvent dégager, avec l'aide de l'enseignant, **la structure** de la séquence (le temps peut être ponctué, par exemple, par un apport sonore externe) mais également **imaginer des pas** : leur durée, leur nombre, le type d'enchaînements entre ceux-ci (lent, rapide, accéléré, saccadé, décomposé...).

Observer* différentes chorégraphies, gestiques* ou spectacles théâtraux permet de dégager la manière dont les danseurs/les comédiens réalisent et enchainent leurs mouvements (synchronisés, identiques, différents, répétitifs...) est évidemment un vrai plus.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer le temps et le rythme corporel

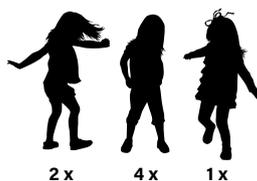
Observer les mouvements répétitifs de Charlie Chaplin et les reproduire lors d'un spectacle d'expression corporelle



Observe les mouvements de Charlie Chaplin. Comment bouge-t-il : vite/lentement, de manière fluide/saccadée ? Montre-moi un mouvement saccadé.

Pourquoi penses-tu que cela correspondrait à notre spectacle ?

Dégager la structure d'une chanson à l'aide de l'enseignant afin d'identifier le nombre de pas de danse nécessaire



Quelle partie de la musique revient plusieurs fois ?

Combien de pulsations* peut-on frapper sur cette partie ? [2.2.1]

Quels pas pourraient correspondre au rythme de la musique ?

Combien de fois devons-nous les répéter ?

Réaliser un enchaînement de pas à partir des indications fournies par des dés



Par groupe de 4, lancez les dés chacun à votre tour. Comment enchaînez-vous les pas afin qu'ils correspondent à la musique (lentement, rapidement) ?

De quelle manière (saccadée, décomposée) ?

Soyez synchronisés !

Dé « pas » : quel type de pas ?
Dé courant : combien de fois ?

Réfléchir sur la mise en scène de l'album « Plic Plac Ploc » en associant le texte aux différents déplacements



Pourquoi penses-tu qu'il faut marcher vite quand tu dis cette phrase ?

Est-il plus approprié que vous marchiez ensemble ou l'un et puis l'autre ? Pourquoi ?

Comment te déplacerais-tu si tu devais dire cette phrase ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expliquer le déroulement du temps dans la représentation (ex. : chronologie, flash-back, ellipse temporelle...) (P5) ;
- identifier les structures rythmiques dans la représentation : dans l'éclairage, la voix et les déplacements des comédiens, la pulsation et le rythme des mouvements (S1).

1. ETSUKO, B. & MORO, K. (2012). *Plic Plac Ploc*. Didier Jeunesse.

3.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

3.2.2 Explorer l'espace avec le corps

SAVOIRS

- ✓ Corps/Gestes/Voix/
Outils*.
[3.3]

- ✓ Espaces/Formes/
Matières*/ Supports.
[3.3]

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser des outils, des
instruments, le corps,
l'image*, le son, la voix.

ATTENDUS

P4

Repérer les interactions corporelles (ex. : la rencontre/le croisement, la séparation, l'action/la réaction...).

P3

Décrire :

- la position du corps (équilibre/déséquilibre, transferts d'appuis...);
- l'énergie des mouvements (lourd/léger, aquatique, aérien...).

P4

Expliquer la position des corps dans un espace (ex. : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne...).

Nommer les différents repères scéniques : cour/jardin ; coulisse ; avant-scène ; arrière-scène.

P3

Décrire des trajectoires (ex. : droites, en cercle, en zigzag...).

P4

Proposer plusieurs exemples d'interactions corporelles.

P3

Alterner des trajectoires, des positions d'équilibre et de déséquilibre.

Varié les transferts d'appuis, l'énergie, l'intensité des mouvements et la temporalité entre les danseurs.

3.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTES

3.2.3 Explorer les composantes de la production scénique et la voix

SAVOIRS

✓ Temps/Rythme*.
[3.3]

✓ Corps/Gestes/Voix/
Outils*.
[3.3]

✓ Espaces/Formes/
Matières*/Supports.
[3.3]

✓ Couleurs/Timbres*.
[3.3]

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix.

ATTENDUS

P3

Décrire la temporalité entre les danseurs ou dans le jeu* théâtral : répétition, succession, alternance, enchaînement...

P4

Identifier les interactions verbales : le dialogue/le monologue.

P3

Décrire la voix : intensité, hauteur, pause, respiration (voir P1 et P2 en expression musicale).

P4

Nommer les différents repères scéniques : cour/jardin, coulisse, avant-scène/arrière-scène...

P4

Décrire, au travers d'un extrait, l'élément scénographique suivant : l'environnement sonore.

P3

Décrire les éléments scénographiques suivants : le décor et les accessoires.

P4

Réaliser un élément de scénographie : l'environnement sonore.

P3

Exercer le travail de la voix (intensité, hauteur, pause, respiration).

BALISES ET SENS



Le jeu* scénique combine plusieurs savoirs et savoir-faire et s'inscrit dans un processus d'apprentissage spiralaire. À chaque niveau d'enseignement, l'élève accède à l'ensemble de l'acte de création. Il progresse à son rythme selon ses ressources, sa maturité et **ses expériences* esthétiques** antérieures. Au fil de sa scolarité, le niveau d'exigence sera plus élevé afin d'acquérir une plus grande autonomie.

Dans **les arts* vivants**, pour élaborer un projet scénique, l'élève apprend à :

- développer une idée et la structurer à partir de modèles (scénario, chorégraphie...) ou d'inducteurs (musique, thème, livre, objet, posture...);
- chercher des **gestes* sensibles** pour séduire, émouvoir, faire rire... le public;
- choisir un monde sonore en rapport avec l'idée;
- résoudre des problèmes de mise en scène (gestes, paroles, accessoires, décors, entrées et sorties...) (Romain, 2001).

Créer un climat serein et propice au développement de la confiance en soi et au processus créatif est impératif. Pour ce faire, l'enseignant peut utiliser des outils favorisant le développement de la confiance en soi, amener les élèves à prendre régulièrement la parole, proposer des activités de vivre-ensemble... [VT 1].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer les composantes de la production scénique et la voix

Trouver sa voix de personnage en s'inspirant de différentes voix écoutées



Tu as écouté plusieurs voix de personnages.
Choisis celle qui correspondrait le mieux à ton personnage.
Décris-la.
Est-elle aigüe/grave, puissante/légère... ?
Exerce-toi avec une phrase de ton texte.

Décrire les accessoires utilisés par les artistes dans un spectacle de cirque



Choisis la photo d'un accessoire découvert au cirque. Ne la montre pas aux autres.
Décris l'accessoire oralement. Donne un maximum d'informations : couleur, taille, forme... afin de le faire deviner aux autres.

Deviner l'univers d'un dessin animé en langue étrangère (ex. : néerlandais [LM 1.2.1], chinois ...) à partir de sa bande sonore



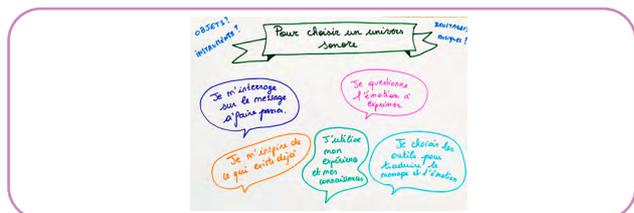
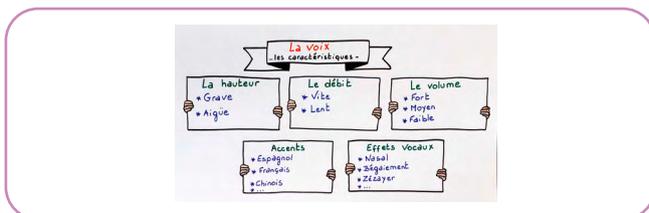
Où se situerait l'histoire ? Quels éléments sonores te permettent de le savoir ?
Quelles émotions peuvent être associées à ce dialogue ? Sur quel indice t'es-tu appuyé ?
Regardons la vidéo pour vérifier nos hypothèses.

Expérimenter différents outils et gestes pour traduire des ambiances sonores



Écoutez les sons que produisent les différents objets de votre sac* à sons.
Quel objet utiliserais-tu pour représenter la pluie/le galop... ?
Comment différencier la pluie de l'orage/ le pas du galop ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- synchroniser le mouvement et l'univers sonore dans une courte chorégraphie ou une courte scène jouée (P6);
- interpréter un personnage ou une phrase chorégraphique, reproduire la rythmique de la musique par le mouvement, proposer des exemples d'utilisation de l'espace (S1).

3.3 CRÉER COLLECTIVEMENT ET/OU INDIVIDUELLEMENT



COMPÉTENCE

C4 Créer collectivement et/ou individuellement¹.



ATTENDUS

P4

Inventer une production à partir d'une combinaison de moyens verbaux, corporels et scéniques.

P3

Imaginer et réaliser une mise en voix et une mise en espace, en lien avec les savoirs abordés durant l'année.

SAVOIR-FAIRE

→ Exercer son imagination, sa créativité.

P4

Imaginer un élément de scénographie : l'environnement sonore.
Improviser un dialogue.

P3

Imaginer des situations de jeu* avec différentes utilisations de la voix.
Proposer un enchaînement corporel en lien avec les fondamentaux abordés durant l'année.

→ Partager une réalisation.

P4

Exercer les mouvements suivants par rapport à un espace scénique défini : entrées, sorties, transitions, changements de décors.

P3

Travailler la fluidité et l'équilibre dans un espace scénique défini.

Liens possibles vers EPC :

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

1. Cette compétence vise à mobiliser les savoirs fondamentaux abordés en [3.2] : Temps/Rythme, Corps/Gestes/Voix/Outils, Espaces/Formes/Matières/Supports, Couleurs/Timbres.



BALISES ET SENS



Pour imaginer et créer un projet scénique, il convient d'alterner **des moments d'improvisation** pour tester les idées proposées et **des moments de structuration** pour fixer et organiser les trouvailles. Vient ensuite **une phase de transformation** où les apprentissages systématiques ont pour but d'améliorer la qualité de l'interprétation et de stabiliser ce qui a été construit par répétition (mémorisation). La dernière phase est celle de **la présentation** à l'issue de laquelle un point de vue critique permet de pointer les progrès où les points à améliorer.

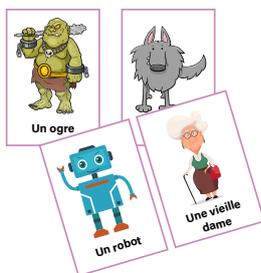
Dans **une création collective**, une des difficultés est d'apprendre à assumer un rôle précis au sein d'une équipe, à accepter les conseils d'autrui, à faire des compromis entre son idée et celles des autres. Une autre est la cohérence au sein du groupe et par rapport au projet développé. L'enseignant est présent et disponible. Il aide à la régulation du fonctionnement de chaque groupe et participe à la recherche de solutions efficaces. Il encourage et guide les choix de l'élève en ayant le souci de le faire accéder progressivement à plus d'autonomie. Par une attitude ouverte, il l'aide aussi à développer sa sensibilité et sa créativité (Romain, 2001).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Exercer son imagination, sa créativité

Dire bonjour en faisant varier sa voix en fonction du personnage choisi



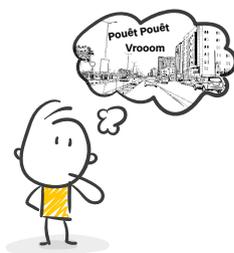
Quelle voix vas-tu prendre pour incarner ton personnage ?
Sera-t-elle grave ou aigüe ? Quel accent devras-tu prendre ?
Avec quelle intensité dois-tu parler (fort, doucement) et à quel rythme* (rapidement, lentement) ? Quel effet vocal peux-tu utiliser ?

Créer un enchaînement corporel en duo en s'inspirant des éléments découverts durant l'année [3.2] [VT 4]



Quel type d'appui allez-vous utiliser au début ? Quel(le)s mouvements/positions allez-vous reprendre ? Quelle énergie allez-vous y mettre ? Comment allez-vous réaliser les mouvements (synchronisés, désynchronisés) ?

Créer l'environnement sonore de chaque saynète



Vous avez préparé plusieurs saynètes pour le spectacle de l'école.

Pour les rendre plus vivantes ajoutez des bruitages et des musiques [3.2.3].

La première scène se passe en ville, comment créer une ambiance urbaine ?

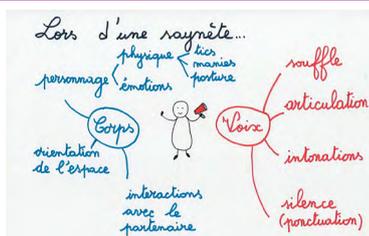
Improviser un dialogue à partir d'une situation donnée¹



Par deux, imaginez ce que pourraient dire les personnages dans cette situation.

Quelles intonations et quels gestes allez-vous utiliser pour traduire leurs émotions ? Quelle voix allez-vous prendre ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Pour créer un environnement sonore, je peux utiliser :

- des objets du quotidien ;
- ma voix et/ou mon corps ;
- des instruments de musique ;
- des musiques ou des chansons existantes ;
- ...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- proposer, dans un genre de jeu* choisi : plusieurs manières d'occuper l'espace ; un enchaînement de mouvements avec des énergies différentes (P5) ;
- détourner un ou plusieurs gestes du quotidien dans une chorégraphie (S1).

1. Cette piste peut être mise en place dans le cadre des Langues Modernes : improviser un dialogue dans la langue du cours [LM 3.2.2].

3.4 INTERPRÉTER LE SENS D'ÉLÉMENTS CULTURELS



COMPÉTENCE

- C3** Interpréter le sens d'éléments culturels¹.
[1.4 - 2.4]

ATTENDUS

- | | |
|----|--|
| P4 | Situer des éléments culturels* et artistiques dans leur contexte*. |
| P3 | Partager et échanger ses ressentis, ses émotions et ses expériences culturelles, pour prendre la mesure de la diversité. |

SAVOIR

- ✓ Contexte/Fonction*/
Sens.

- | | |
|----|--|
| P4 | Lors des expériences culturelles et artistiques : <ul style="list-style-type: none"> • expliquer le contexte d'une œuvre*, d'un lieu ou d'un objet* culturel ; • comparer des messages découverts. |
| P3 | Identifier les messages véhiculés dans les expériences culturelles et artistiques vécues. |

SAVOIR-FAIRE

- Interroger le contexte, la fonction, le sens d'éléments culturels.

- | | |
|----|---|
| P4 | Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger son origine historique et géographique . |
| P3 | Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, interroger l'intérêt de la diversité* culturelle . |

- Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.

- | | |
|----|---|
| P4 | Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, établir des liens entre les modes d'expression artistique . |
| P3 | Lors de la découverte d'un élément culturel ou artistique, établir des liens interculturels* . |

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.1 : Élaborer un questionnement philosophique

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

1. Interpréter le sens d'éléments culturels (l'étape « Apprécier* et réagir ») est à travailler de façon transversale au travers des trois champs [1.4 - 2.4 - 3.4].

BALISES ET SENS



(suite de [2.4]) Après avoir fait des liens avec le contexte* historique et géographique, avec un évènement particulier, l'élève peut comparer des éléments artistiques ou culturels* entre différents modes d'expression. Un courant artistique va se retrouver non seulement en peinture mais aussi en sculpture, en musique ou en expression française et corporelle. Il est important de faire une mise en réseau entre les différents modes d'expression autour d'une époque, d'un lieu géographique, d'un évènement historique (Straub, 2019).

Cette **reliance*** ajoute du sens aux divers éléments culturels et artistiques et permet de comprendre les liens qui existent entre ces diverses informations. Ainsi, certaines spécificités vont être mises en avant et pourront servir d'inducteurs dans les démarches* et les productions artistiques (Straub, 2013).

La question de **l'évaluation** est complexe car elle ne peut se baser sur une appréciation esthétique* qui est subjective. Cependant, les divers échanges lors des phases de découverte, de mise en réseau ou autour des différentes traces, sont des opportunités pour « évaluer » les apprentissages développés au cours d'un projet (Straub, 2013).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères

Faire des liens entre diverses cultures après l'observation d'une danse folklorique [VT 1]



Où avez-vous déjà vu ce genre de danse ? À quelle occasion ?
À quelle autre danse cela vous fait-il penser ?

Et toi Nikos, quel type de danse y a-t-il dans ton pays ?

Et en Belgique, quelles sont-elles ?

Découvrir différents types de théâtre du monde pour prendre conscience de la diversité* culturelle



Nous avons découvert un kamishibai*.

Quelles différences y a-t-il avec le spectacle vu la semaine dernière ? Quel autre type de théâtre connais-tu ?

Comment pratique-t-on le théâtre dans ton pays ?

Faire des liens entre les modes d'expression par le biais d'un courant artistique (minimalisme, surréalisme, contemporain...)



Nous avons découvert une danse minimaliste.

Dans quel contexte avons-nous déjà entendu ce mot « minimaliste » ?

Quels sont les points communs avec la musique et la peinture minimalistes ?

Classer des éléments de fêtes traditionnelles en fonction des différents modes d'expression



Observons la vidéo du carnaval de Venise.

Quels éléments correspondent à de l'Expression musicale, plastique, française et corporelle ?

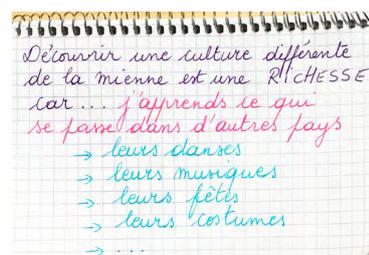
Classe les images dans le tableau.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Comparaison de différents carnivals

	Expression plastique	Expression musicale	Expression française et corporelle
Venise	Matière des costumes	Musique Violons	Déplacements au rythme de la musique
Binche	Motifs sur le costume Couleurs du costume	Tambours Apertintaille	Danse rythmée Pas spéciaux

Mon cahier de traces



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- lors de la découverte d'éléments culturels et artistiques, établir les liens interdisciplinaires (P5-S1).

ANNEXE 1

LES REPÈRES CULTURELS ET ARTISTIQUES EN P3-P4

La liste des œuvres proposées n'est pas exhaustive. Au-delà d'un exemple par mode d'expression (champ) à choisir parmi ces propositions, d'autres peuvent être exploités en classe, soit issus de cette liste soit venant d'ailleurs si l'opportunité se présente et est en lien avec les compétences, les savoirs et savoir-faire.

REPÈRES CULTURELS ET ARTISTIQUES EN P3	
Exploiter au moins un exemple pour chacune des trois rubriques.	Sélectionner au moins un exemple par mode d'expression . En expression musicale, choisir au moins une référence pour l'écoute et une pour l'expression.
<p>Découvrir :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un lieu de spectacle (ex. : théâtre, salle de concert, chapiteau...). 2. Un lieu patrimonial belge (ex. : Atomium, Grand-Place de Bruxelles, Bruges, Gare de Liège, Cathédrale de Tournai, Ascenseur à bateaux, site minier...). 3. Des objets multiculturels* (ex. : statuette, objet artisanal, habit, chapeau, jeu*, narguilé*, masque africain, tajine, poncho...). 	<p>Expression plastique</p> <ul style="list-style-type: none"> • La représentation du mouvement en art (ex. : C. Twombly, K. Hokusai, V. Vasarely, W. Leblanc, les futuristes italiens, E. Degas...). • Les artistes illustrateurs (ex. : H. Davies, R. Tasker, K. Canby, J.-M. Folon, A. Warhol...). • La géométrie dans l'art (ex. : D. Buren, S. Delaunay, V. Vasarely, pavages islamiques, motifs hindous, vitraux...).
	<p>Expression musicale</p> <p>► Écoute :</p> <p>Notamment en lien avec [2.2.2] (cordophones*), ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Les Quatre Saisons », A. Vivaldi, interprétation de Camille et Julie Berthollet. • « Gymnopédies », E. Satie. • « Concerto d'Aranjuez », pour guitare et orchestre, J. Rodrigo. • « Bambino », Dalida, version OSS 117. • « Imagine », J. Lennon. • Le « Canon », J. Pachelbel. • Oum Kalthoum. • « Pierre et le Loup », S. Prokofiev. • ... <p>► Expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Brabançonne <p>Notamment en lien avec [2.2 - 2.3], ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canons* à deux voix (ex. : « Vent frais », « Dans la forêt lointaine », « Django », « Rumbali »). • Répertoire musical lié au quotidien des élèves. • ...
	<p>Expression française et corporelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Théâtre de rue/cirque. • Danses de société, en couple, en groupe...

(FWB, ECA, 2022, p. 36)

REPÈRES CULTURELS ET ARTISTIQUES EN P4	
Exploiter au moins un exemple pour chacune des deux rubriques.	Sélectionner au moins un exemple par mode d'expression . En expression musicale, choisir au moins une référence pour l'écoute et une pour l'expression.
<p>Découvrir :</p> <ol style="list-style-type: none"> Un musée d'art ou une exposition. Un patrimoine* immatériel lié au vécu de l'enfant, ex. : <ul style="list-style-type: none"> Fêtes et évènements : fête du quartier, ducasse, commémoration... Traditions et coutumes : carnivals, procession, ducasse... Croyances et rituels : communion, Ramadan, fête laïque, Bar Mitzvah... Savoir-faire, artisanat : céramique, pêche aux crevettes, chocolaterie... 	<p>Expression plastique</p> <ul style="list-style-type: none"> Des plasticiens* du geste (ex. : M.H. Vieira da Silva, J. Pollock, H. Hartung...). Des artistes assembleurs (ex. : L. de Vinci, Panamarenko, les artistes de l'Arte Povera...). L'art pariétal (ex. : Grottes de Lascaux, Grottes de Chauvet, les géoglyphes*, J.-L. Moerman...). La sculpture (ex. : A. Calder, J. Tinguely, P. Bury, sculptures grecques, A. Rodin, C. Claudel, A. Giacometti...).
	<p>Expression musicale</p> <p>► Écoute :</p> <p>Notamment en lien avec [2.2.2] (aérophones*), ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> Marches pour orchestres d'harmonie, Brassband... « Petite symphonie pour vents », C. Gounod... Airs de carnivals... « What a Wonderful World », L. Armstrong... « Piccolo, Saxo et Cie », J. Broussolle et A. Popp... <p>► Expression :</p> <p>Notamment en lien avec [2.2], (éléments constitutifs de la musique et canons), ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> « La Mélodie du bonheur », version J. Andrews. « Gammes et arpèges » (Film « Les Aristochats », Disney)... Canons et chants du monde (ex. : « Tongo », « Funga Alafia », « Tuwe Tuwe », « Obwisana »...) Canons à trois voix (ex. : « Banuwa round », « Sambalelé », « Django », « Mes petits souliers », H. Dès)... <p>Notamment en lien avec [2.2], ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> Ostinato*: « We Will Rock You », Queen... « Boléro », M. Ravel... Répertoire musical lié au quotidien des élèves. ...
	<p>Expression française et corporelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Œuvres issues du théâtre « Jeune Public »*. Ballets (ex. : Casse-noisette, Le Lac des cygnes, Le Sacre du printemps, les ballets contemporains de M. Béjart, A. Alonso...).

(FWB, ECA, 2022, p. 41)

GLOSSAIRE

ABA : « Chanson ou morceau de musique constitués de l'enchaînement d'un thème (A) à un autre (B) puis de la reprise du premier thème (A). Ex. : "*J'ai du bon tabac*". » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

ABACA : « Chanson ou morceau de musique constitués d'une alternance entre un refrain (A) et plusieurs couplets (B, C...). Ex. : "*La p'tite hirondelle*". » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

ABC : « Chanson ou morceau de musique constitués de l'enchaînement de plusieurs thèmes différents. Ex. : "*Ah ! Dis-moi donc bergère*". » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

À CAPELLA : « Se dit d'un chant interprété sans accompagnement. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

ACTEUR CULTUREL : « Personne ou institution qui joue un rôle, qui exerce une activité dans le domaine de la culture. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

AÉROPHONE : « Instrument de musique dont le son est produit à partir de la vibration de l'air. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

APPRÉCIER : « Démarche de la pensée (à la fois empathique et critique) permettant d'appréhender l'esthétique* d'une œuvre* ou d'un objet* culturel. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

ARTOTHÈQUE : « Organisme de prêt d'œuvres d'art ou de reproductions. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

ARTS VIVANTS : « Ce terme recouvre une multitude d'expressions artistiques : théâtre visuel, théâtre d'objets, théâtre d'ombres, théâtre de rue, conte, théâtre de marionnettes, théâtre d'auteurs vivants et de textes, théâtre dans d'autres cultures, formes interdisciplinaires (théâtre-danse, théâtre et vidéo...), théâtre chanté, danse contemporaine (contact, improvisation, créateurs d'aujourd'hui, etc.), danses urbaines, danse dans les autres cultures, arts circassiens. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

CANON : « La même mélodie se répète et se superpose de manière décalée. » (Matthys, 2019, p. 227)

CAMAÏEU : « Œuvre* dont la palette est composée de différents tons d'une même couleur (une peinture en camaïeu de bleu). Le camaïeu de gris est appelé grisaille. » (CRDP, 2009, p.6)

CARTEL : « Étiquette proche d'une œuvre* exposée qui indique son titre, le nom de l'artiste, la technique, la date, etc. » (CRDP, 2009, p.6)

CHANT INTÉRIEUR : « Façon de suivre... un chant "dans sa tête", sans vocaliser, comme en "lecture silencieuse". » (MÉN, 2017, p. 1)

CONTEXTE : « Ensemble des circonstances dans lesquelles se produit un fait ou un objet qui peuvent notamment être d'ordre historique, géographique et/ou social. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

CORDOPHONE : « Instrument de musique à cordes dont le son est produit à partir de la vibration d'une ou de plusieurs cordes. Ex. : violon, clavecin, guitare, piano, oud... » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

COULEURS COMPLÉMENTAIRES : couleurs obtenues en opposant une couleur primaire à une couleur* secondaire formée par le 2 autres couleurs* primaires.

COULEURS PRIMAIRES : 3 couleurs qui sont impossibles à obtenir par mélanges : bleu (cyan), rouge (magenta) et jaune.

COULEURS SECONDAIRES : 3 couleurs obtenues par mélange proportionné de couleurs* primaires :

- violet = bleu (cyan) + rouge (magenta)
- orange = rouge (magenta) + jaune
- vert = jaune + bleu (cyan)

CULTUREL : qui est relatif à la culture, à la civilisation tant sur le plan intellectuel, spirituel qu'artistique, qui vise à développer la culture.

- « **Multiculturel** : qui relève de plusieurs cultures différentes.
- **Interculturel** : qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, entre civilisations différentes.
- **Diversité culturelle** : qui renvoie à la multiplicité des formes d'expression des cultures, des groupes et des sociétés. (Unesco)
- **Objet culturel** : objet matériel ou manifestation immatérielle susceptible de produire du sens. Ce peut être une œuvre* d'art, un objet de la vie quotidienne. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

DÉCENTREMENT : « Capacité par laquelle un individu se montre capable d'élargir son jugement pour prendre en compte celui d'autrui. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

DÉGRADÉ : « Affaiblissement progressif et continu d'une couleur ou d'une valeur. » (CRDP, 2009, p.10)

DÉMARCHE : « En art, manière de penser, de raisonner, de communiquer.

- Démarche singulière : qui se distingue par quelque chose.
- Démarche collective : qui est concertée entre plusieurs individus. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

DIVERSITÉ CULTURELLE : Cf. culturel.

DRIPPING : technique picturale consistant à faire goutter ou à projeter de la peinture sur un support afin d'obtenir des superpositions de couleurs.

ESTHÉTIQUE : « Étymologiquement, la science du sensible, discipline de la philosophie ayant pour objet les perceptions, les sens, le beau (dans la nature ou l'art), ou exclusivement ce qui se rapporte au concept de l'art. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE : « Expérience riche et complexe qui mobilise toutes les aptitudes (sensorielles, cognitives, motrices, corporelles, verbales, etc.) d'une personne. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

FAMILLES INSTRUMENTALES : « Au nombre de 5 : les cordophones* ; les aérophones* ; les membranophones* ; les idiophones* et les instruments électroacoustiques/électroniques. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

FILAGE : « Répétition en continu d'un spectacle. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

FONCTION (D'UN OBJET* CULTUREL) : « Son rôle, sa mission ou l'intention d'un auteur ou d'un acteur. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

FORME GÉOMÉTRIQUE : forme précise, composée de lignes droites ou d'arcs de cercle. Elle peut être nommée (carré, triangle, ovale...).

FORME MUSICALE : « Structure selon laquelle une chanson ou un morceau ont été composés. Ex. : ABA*, ABACA*, ABC*, rondo, sonate, symphonie, concerto... » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

FORME ORGANIQUE : forme possédant des contours fluides et qui n'est pas toujours symétrique ni facilement mesurable (ex. : feuille, nuage...).

GÉOGLYPHE : grand dessin ou ensemble de motifs tracé(s) au sol.

GESTE SENSIBLE : « En art, ensemble des mouvements extérieurs du corps (ou de l'une de ses parties) servant à produire un acte ou une action dans un but expressif. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

GESTE TECHNIQUE : geste nécessitant un apprentissage pour la réalisation d'une tâche spécifique (Bril & Roux, 2002).

GESTE TRANSFORMATEUR : geste visant à modifier totalement ou partiellement quelque chose (ex. : coller, plier, couper, modeler...).

GESTIQUE : « Ensemble de gestes codés formant un langage. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

IDIOPHONE : « Instrument de musique à percussion sans caisse de résonance. Ex. : castagnettes, cymbale, claves, triangle... » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

IMAGE : « Représentation visuelle fixe ou animée, matérialisée, projetée ou numérique, en 2D ou en 3D. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

INSTALLATION : « Œuvre d'art visuel en 3D ou dispositif sonore, souvent créé pour un lieu spécifique et conçu pour modifier la représentation de l'espace. » (FWB, ECA, 2022, p.94)

INTERCULTUREL : Cf. culturel.

JEU (SCÉNIQUE/THÉÂTRAL/MASQUÉ) : « En art, activité organisée en rôles et comportant généralement des règles ; interprétation et improvisation. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

JEUNE PUBLIC : Cf. Spectacle « jeune public ».

KAMISHIBAI : signifie « théâtre de papier ». C'est une technique de conte d'origine japonaise : le conteur insère successivement des planches cartonnées illustrant le récit dans un petit théâtre en bois équipé (ou pas) de petits ouvrants latéraux.

LIGNE MÉLODIQUE, MOUVEMENT MÉLODIQUE : « Succession de sons de hauteurs variables. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

MATIÈRE : « Substance, produit destiné à être transformé par une activité technique. » (FWB, FMTTN, 2022, p.99)

MEMBRANOPHONE : « Instrument dont le son est produit à partir de la vibration d'au moins une membrane tendue. Ex. : tambourin, djembé... » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

MISE EN VALEUR : action de valoriser, de donner du relief à.

MODELAGE : « Technique de sculpture qui se pratique sur des matières malléables. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

MODÈLE D'ORGANISATION : outil qui aide à structurer l'observation et la description d'un paysage, d'un bâtiment, d'une œuvre* plastique...

MUTICULTUREL : Cf. Culturel.

MUSICOGRAMME : « Plan de type graphique d'une séquence sonore, d'un extrait d'œuvre. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

NARGUILÉ : pipe orientale.

NUANCE DE COULEUR : « Variation, degré différent d'une couleur saturée (pure) et voisine d'autres nuances. Par exemple un bleu violacé et un bleu vert sont deux nuances de bleu. » (CRDP, 2009, p.24)

OBJET CULTUREL : Cf. Culturel

OBSERVER : « Considérer attentivement quelque chose afin d'analyser, de comprendre, d'étudier. Il s'agit d'une démarche impliquant plus que le sens de la vue. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

ŒUVRE : « Production de l'esprit, du talent visant à communiquer un message et/ou à susciter une émotion esthétique*. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

OSTINATO : « Motif mélodique, rythmique (ou harmonique) répété de manière obstinée. Ex. : le "Boléro" de M. Ravel. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

OUTIL (GRAPHIQUE) : outil permettant de modifier et traiter des objets, des formes, des dessins ou des images.

PATRIMOINE : « Bien ayant une importance artistique, historique ou identitaire à reconnaître, à préserver, à sauvegarder, à restaurer et à montrer au public. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

PECA (PARCOURS D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE) : « Se définit comme l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres vécues par l'élève, dans les domaines de la Culture et des Arts, tout au long de sa scolarité, de la maternelle à la fin du secondaire. Il s'appuie, entre autres, sur l'ECA et sur les autres référentiels du tronc commun. Il a également pour vocation de renforcer la dimension culturelle de tous les domaines d'apprentissage. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

PLASTICIEN(NE) : « Artiste ou créateur ayant pour médias d'expression artistique des techniques ou des supports matériels variés, dits "plastiques". » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

PRODUCTION PLASTIQUE : « Regroupement de toutes les activités artistiques produisant une œuvre* à plat ou en volume (dessin, peinture, photographie, gravure, sculpture, architecture, décoration, installation*...). » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

PRODUCTION SONORE MÉTISSÉE : production sonore mêlant diverses origines, différentes influences musicales

PULSATION : « En musique, battement régulier. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

RELIANCE : « Action de relier des connaissances pour les situer dans un contexte et un ensemble. (Edgar Morin) » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

RITOURNELLE : « Chanson ressassée, rengaine. Exemple : "Il était une bergère". » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

RYTHME : « En expression artistique, résultat perceptible de l'agencement, de la durée ou de la répartition des éléments constitutifs de l'œuvre. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

SAC À SONS : « Sac rempli d'objets hétéroclites, tels que boîtes de conserve, papier, plastique, baguettes pouvant produire des sons par manipulations. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

SOUND PAINTING : langage gestuel permettant la composition en temps réel pour des musiciens, comédiens, danseurs...

SPECTACLE « JEUNE PUBLIC » : « Production musicale et/ou scénique qui, par les thèmes abordés, s'adresse, selon les cas, à des enfants de deux ans et demi à seize ans. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

TEMPO : « Vitesse de la pulsation. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

TIMBRE : « Caractère sonore spécifique d'une voix ou d'un instrument. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)



BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAT TATAH, C. (2014). *Apprendre à regarder des œuvres d'art : quels enseignements pour aider tous les élèves à se repérer dans le visible et s'inscrire dans la culture ?* Centre Alain Savary – Éducation prioritaire – IFÉ. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-moms/texte-conference-archat-tatah>
- BERTHIAUME, D. (2012). *Les arts plastiques en milieu éducatif*. Chenelière Éducation.
- BIVILLE, J. (2008). *Voir et faire du théâtre à l'école. Approche générale*. Académie de Reims. http://wheb.ac-reims.fr/dsden51/iria51/IMG/pdf/pdf_LE_JEU_DRAMATIQUE_ACTIVITES_PRATIQUES.pdf
- BOURS, E. (2018, mai). *Diversité, World Music ou Global Music ?* Communication présentée lors du World Music Meeting, Bruxelles. <https://www.pointculture.be/magazine/articles/focus/diversite-world-music-ou-global-music/>
- BRUNELLI, J. & OTTEN, P. (2021). *Au phil de l'art*. Érasme.
- CENTRE DE RESSOURCES ARTISTIQUES DE L'ANJOU BLEU (CRAAB). (2019). *Accompagner le jeune spectateur*. Centre de ressources artistiques de l'Anjou Bleu. <https://culture.anjoubleu.com/archive/wp-content/uploads/2020/05/accompagner-le-jeune-spectateur-final.pdf>
- CHOQUE, J. (2018). *Gym douce pour les enfants : stretching et yoga*. Amphora.
- CRDP DE L'ACADÉMIE DE GRENOBLE. (2009). *Glossaire des arts plastiques*. Réseau Canopé. <http://www.notredamereims.com/arts/oeuvre/glossaire.pdf>
- CRENN, I. (2018). *Art & symétrie*. Occe. http://www2.occe.coop/sites/default/files/fichiers-joints/calendrier_occe_art_symetrie.pdf
- DAMIAN, J. (2009). *Qu'est-ce que les jeux vocaux ?* Académie de Grenoble. http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/musique74/IMG/pdf/Jeux_vocaux_rumilly.pdf
- DUPREY, G. & DUPREY, S. (2016). *Graphic'arts 4 à 7 ans*. Accès Éditions.
- DUVILLARD, J. (2005). L'éducation musicale à l'école primaire. *Tréma*, 25, 20-32. <http://journals.openedition.org/trema/358>
- ÉLOY, F. (2014). Les rapports des élèves de milieux favorisés à la culture scolaire. Le cas de l'éducation musicale au Collège. *Agora débats/jeunesses*, 66, 77-90. <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2014-1-page-77.htm>
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, ECA). (2022). *Référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FMTTN). (2022). *Référentiel de Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique*.
- FUCHS, F. (2008). *Les quatre saisons : 4 concerti pour orchestre à cordes*. CPEM bassin sud. <https://www.musique-culture68.fr/wp-content/uploads/2015/09/4saisons.pdf>
- GOGNIAT, R. (2016). *L'éducation musicale en classe. Comment enseigner une chanson aux élèves ?* Haute École Pédagogique – Bejune. <https://core.ac.uk/download/pdf/83636416.pdf>

- GRAND BLEU. (2015). *De l'art d'accompagner un enfant ou un adolescent au spectacle*. Grand bleu. https://www.legrandbleu.com/wp-content/uploads/2021/11/DOSSIER_De_lart_daccompagner_un_enfant_ou_adolescent_au_spectacle.pdf
- GREELANE. (2019). *Définition de la forme dans l'art*. <https://www.greelane.com/fr/sciences-humaines/arts-visuels/definition-of-form-in-art-182437/>
- JOURDAIN, F. (2002). *Les techniques de la sculpture*. Musée des Augustins. https://www.augustins.org/client/210/toulousemetropole_library/AUG_DE_Techniques_Sculpture.pdf
- KERMANN, A. (2012). *Les activités vocales à l'école. Démarche d'apprentissage d'un chant*. Direction Académique de Moselle. http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia57educationmusicale/IMG/pdf/demarche_d_apprentissage_d_un_chant.pdf
- LACLOTTE, S. (2011). *Pratiques artistiques et histoire des arts, cycle 3*. Nathan.
- LA QUINTE JUSTE. (2018). *Travailler le rythme et la pulsation (cycles 2 & 3)*. La quinte juste. <https://www.laquin-tejuste.com/telechargement/338>
- LEHMANN, B. (2005). *L'orchestre dans tous ses états*. La Découverte.
- MARTENS, E. & VAN SULL, V. (2010). *Osez la musique – éveil des enfants au plaisir de la musique*. Érasme.
- MARTINEZ, B. (2021). *La pulsation et le tempo*. Musiclever. <https://www.musiclever.com/fr/courses/pulse-tempo>
- MATTHYS, A. (2019). *L'éducation musicale à l'école élémentaire*. Retz.
- MENAND, M. (s. d.). *Lexique musical*. Académie de Versailles - Circonscription de Guyencourt. http://www.iien-guyencourt.ac-versailles.fr/IMG/pdf/lexique_musical.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN). (2015). *Éducation musicale, cycle 3*. *BOEN*, 11, 144-148. <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/textes/formations-college-transversal/7529-programme-26-novembre-2015.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN). (2016a, mars). *Place du corps en éducation musicale*. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/document/14296/download>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN). (2016b, mai). *Les enseignements et l'éducation artistiques : une éducation de la sensibilité par la sensibilité*. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/document/14290/download>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN). (2017). *Lexique de l'éducation musicale*. Éduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/82/4/RA_C2C3_EM_Lexique_EM-dm_613824.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MÉNESR). (2016a, mars). *La rencontre avec les œuvres dans la formation de l'élève - Oser explorer, interroger, rechercher, questionner... devenir explorateur d'art*. Éduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/37/6/New_15_RA_C2_C3_Rencontre_avec_les_oeuvres_AP_C3-dm_613376.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MÉNESR). (2016b, mars). *Lexique pour les arts plastiques : Les éléments du langage plastique*. Éduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/82/2/RA_C2C3_AP_Lexique_Elements_du_langage_plastique-dm_613822.pdf
- MURHSCHER, A. (2017). *Vocabulaire des arts plastiques*. Académie Orléans Tours. https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/artsP/Ressources/glossaire/VOCABULAIRE_DES_ARTS_PLASTIQUES.pdf



- MYTHERBALE, A., COLLIER, S. et KRIEFF, M. (2006). *EPS et création artistique : le corps en mouvement*. Circonscription de Moulins II. <https://www.usep.laligue24.org/documents/docs%20peda/EPS%20et%20CREATION%20ARTISTIQUE%20le%20corps%20en%20mouvement.pdf>
- QUÉRUEL, A.-M. (2014). *Arts visuels & marionnettes et théâtre d'objets*. Canopé.
- RENAUX, A. (2020). *Peinture, outils et gestes*. Académie de Poitiers. https://ww2.ac-poitiers.fr/arts_p/spip.php?article917
- ROMAIN, M. (2001). *La danse à l'école primaire*. Retz.
- SPIERKEL, J. & ZEGELS, A. (2003). *L'Art de la récup : guide d'animation en Musique Environnementale*. Région wallonne. <http://environnement.wallonie.be/publi/education/art-recup.pdf>
- STRAUB, P. (2013). *Hors-d'œuvre d'arts*. Accès Éditions.
- STRAUB, P. (2016). *Arts plat du jour*. Accès Éditions.
- STRAUB, P. (2019). *Histoires d'arts en pratiques*. Accès Éditions.
- UNESCO. (2005, octobre). *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*. Communication présentée lors de la conférence de l'ONU pour l'éducation, la science et la culture, Paris. En ligne https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2913_16_passport_web_f.pdf
- UNESCO. (2006). Conférence mondiale sur l'éducation artistique : Développer les capacités créatrices pour le 21e siècle. *Feuille de route pour l'éducation artistique*. https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Feuille_de_route-2.pdf
- VERNHEs, F. (dir.). (s.d.). *Fichier jeux & activités avec les sons : musigag's*. Les Francas & La Classe.

