

PROGRAMME
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE
P5-P6

—
VOLUME N° 2

Français,
Éducation Culturelle et Artistique.



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
FONDAMENTAL

PROGRAMME
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE
P5-P6

VOLUME N° 2

Français,
Éducation Culturelle et Artistique.



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
FONDAMENTAL



Auteur : Direction de l'enseignement
fondamental - SeGEC

Éditeur : Plantyn

Mise en page : Média Animation asbl

ISBN : 978-2-8010-0980-2

SOMMAIRE

PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME.....	5
FRANÇAIS.....	11
1. Parler.....	20
2. Écouter.....	46
3. Lire.....	74
4. Écrire.....	120
ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE.....	177
1. Expression plastique.....	186
2. Expression musicale.....	202
3. Expression française et corporelle.....	218

PRÉSENTATION

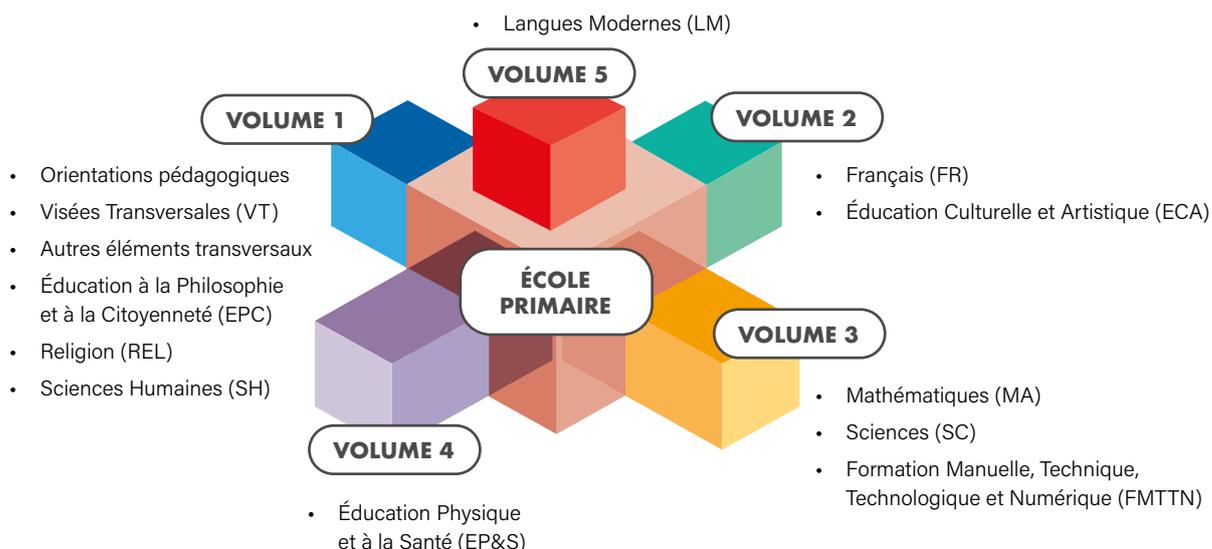
DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Les programmes de la Direction de l'enseignement fondamental 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 cinquième et sixième primaires est composé de cinq volumes. Chaque volume comporte plusieurs disciplines.

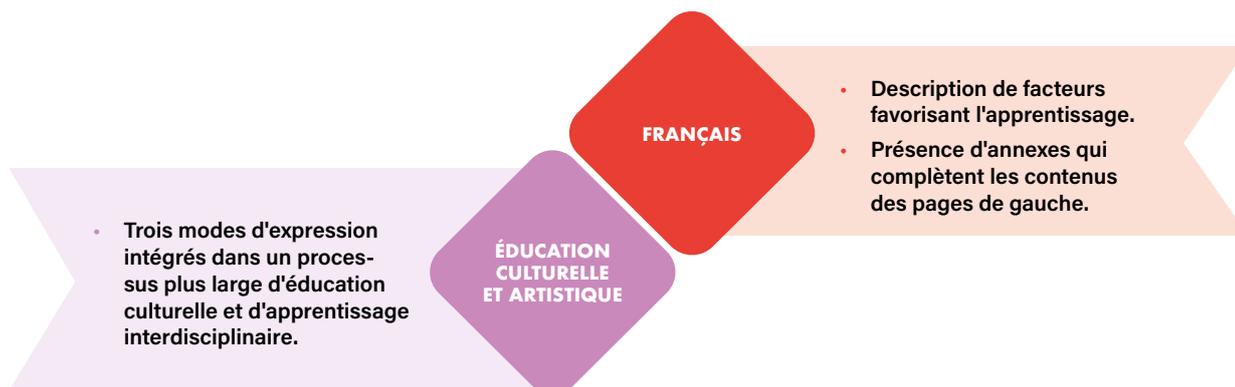


Quatre choix spécifiques

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 P5-P6, 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

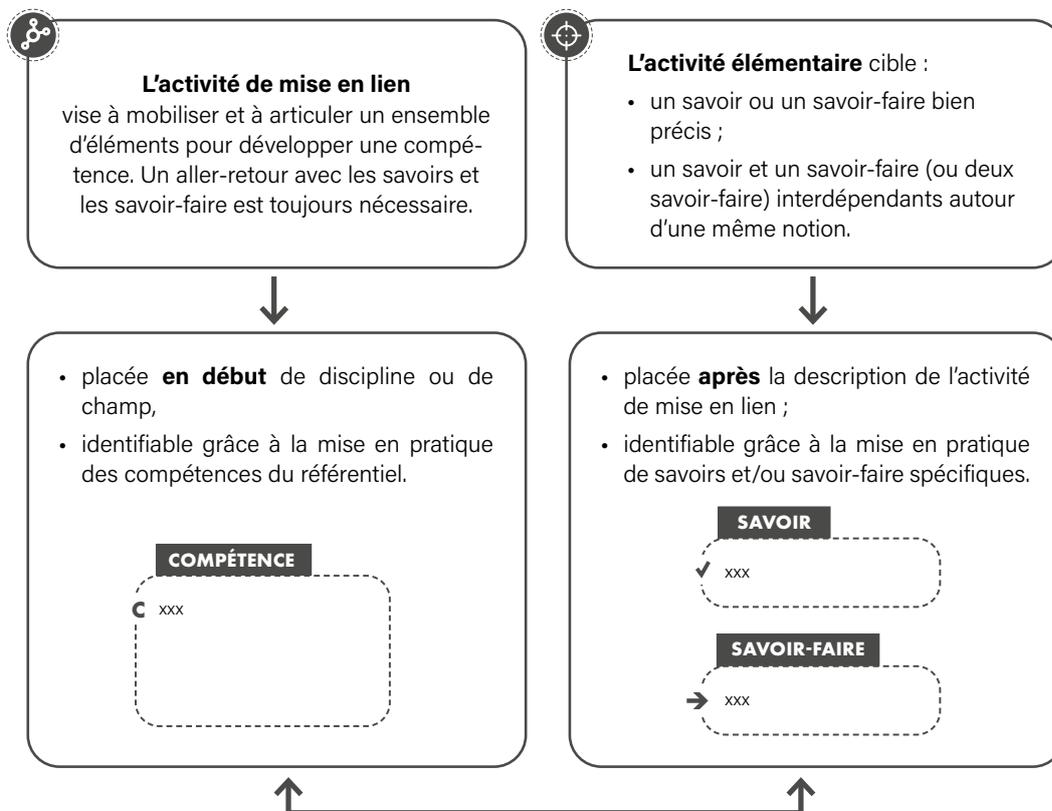


Structure générale

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 »

The diagram illustrates the layout of a lesson page, divided into two main sections: the left page (page 50) and the right page (page 51).

Page 50 (Left):

- 1:** Discipline et champ (Français).
- 2:** Titre de l'activité (Écouter un podcast documentaire en vue de réaliser un classement phylogénétique).
- 3:** Compétence visée (C4 Manifester sa compréhension).
- 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 (Diagramme des compétences transversales et disciplinaires).

Page 51 (Right):

- 6:** Description de la mise en situation.
- 7:** Déroulement de l'activité de mise en lien (Étapes 1 à 4).
- 8:** Prolongements possibles et autres idées d'activités de mise en lien.

- 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 P5-P6

En gras (dans les attendus) : met en évidence les différences minimales qui existent entre P5 et P6

Abréviations

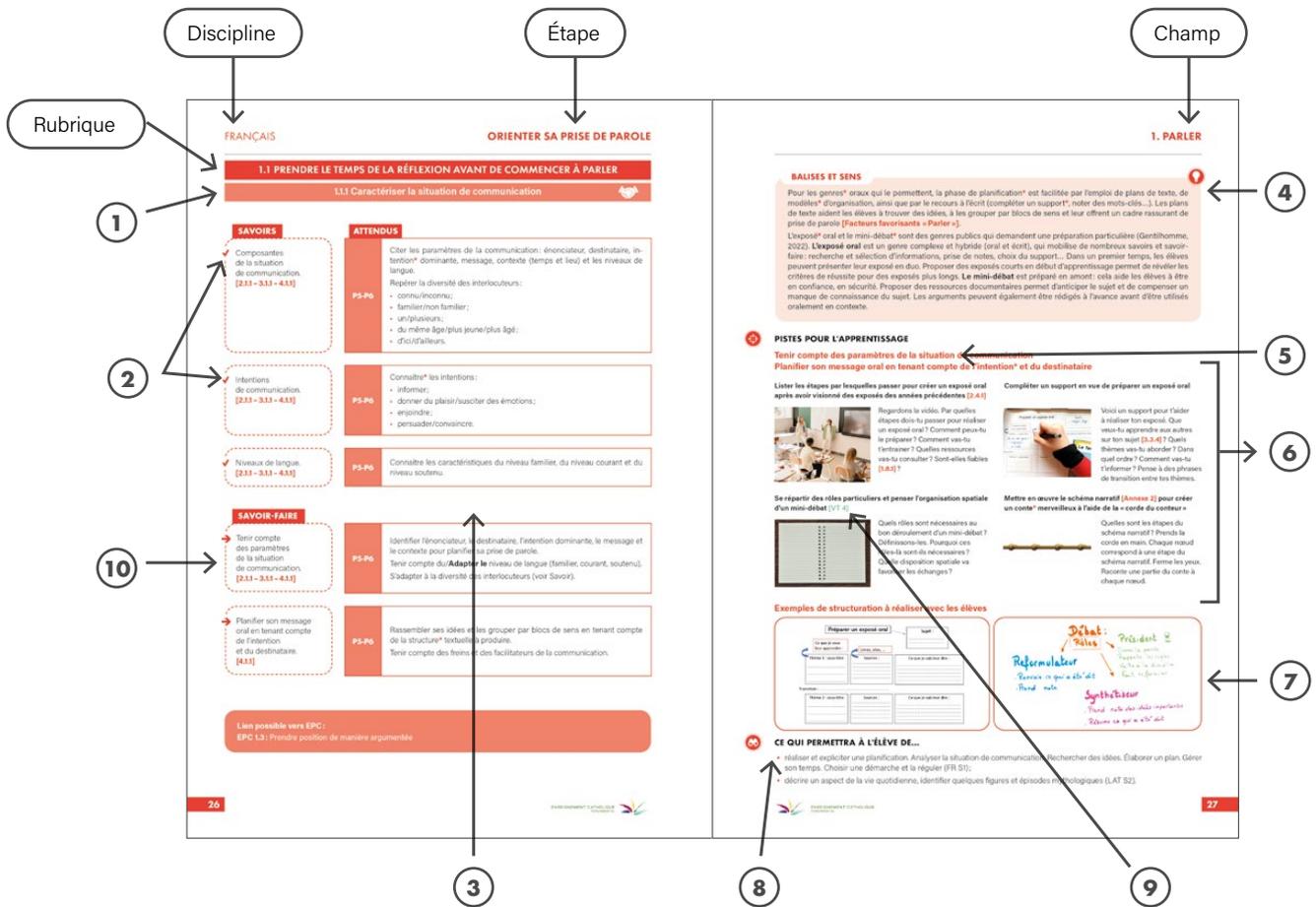
VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	VOLUME 4	VOLUME 5
<p>VT : Visées Transversales</p> <p>FLSco : Français Langue de Scolarisation</p> <p>FE : Fonctions Exécutives</p> <p>EaM : Éducation aux Médias</p> <p>ErE : Éducation relative à l'Environnement</p> <p>EVRAS : Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et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

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 ».

PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE DU PROGRAMME

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 P5 et/ou de P6, 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 GÉNÉRALE	13
1. PARLER	20
2. ÉCOUTER	46
3. LIRE	74
4. ÉCRIRE	120
ANNEXES	150
GLOSSAIRE	163
BIBLIOGRAPHIE	170

INTRODUCTION

GÉNÉRALE

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 leurs 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 des 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.

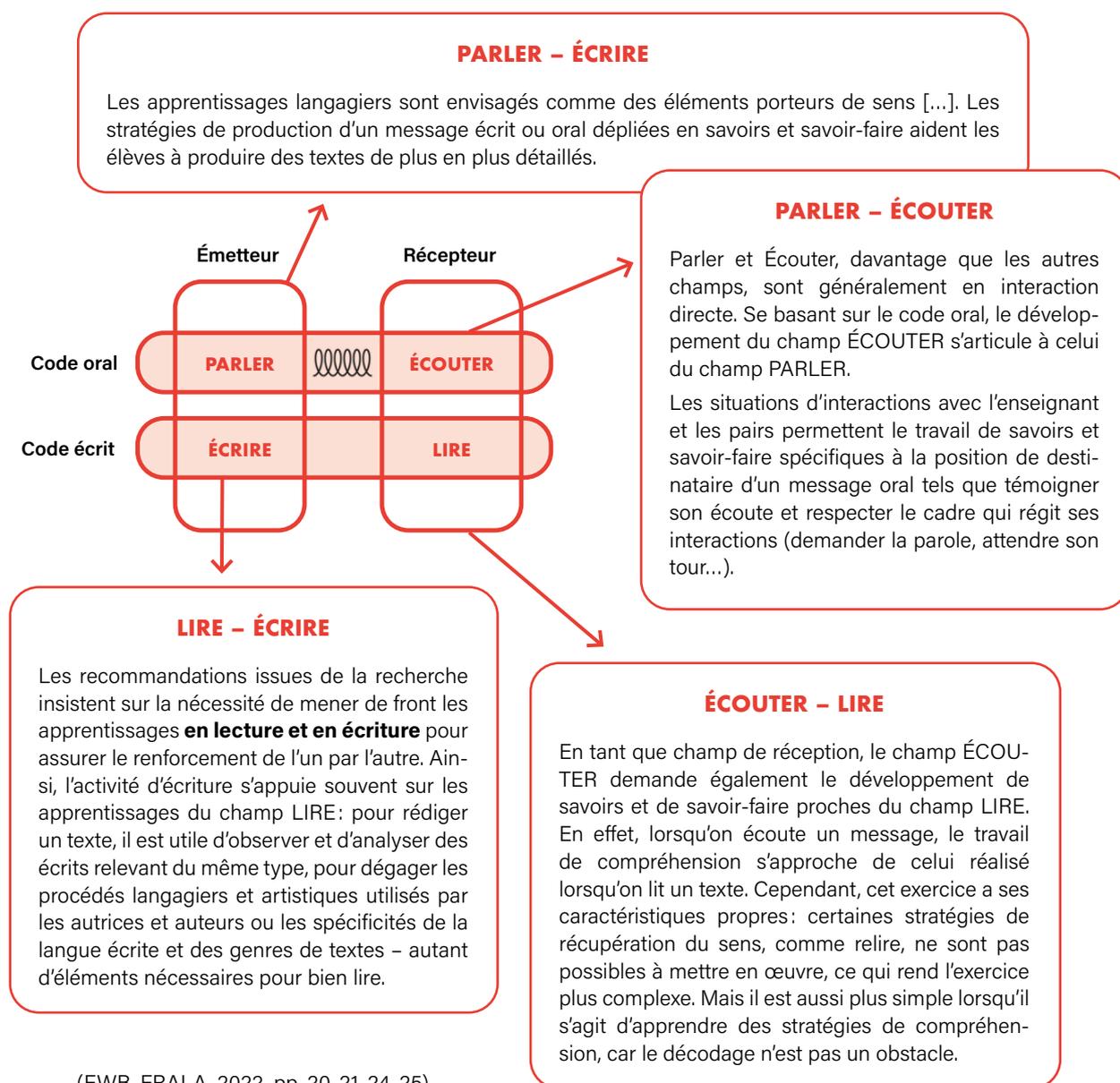
L'étape 3 consiste dans le fait de clôturer la tâche en y portant un regard réflexif. Cette étape permet à l'élève de prendre conscience de ses acquis, de ses points forts et de ses points faibles ; elle s'inscrit dans la visée transversale « Apprendre à apprendre » [VT 2]. Cette étape permet à l'élève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

Ces champs nécessitent d'être articulés de plusieurs façons possibles, tel que présenté ci-dessous.



(FWB, FRALA, 2022, pp. 20, 21, 24, 25)

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 pistes et dans le **[Tableau synoptique, pp. 18-19]**.



4. La littératie, un but commun aux quatre champs

Les quatre champs de la discipline « Français » poursuivent un but commun : « développer l'habileté*, la confiance, la volonté d'interagir avec le langage (écrit et oral) pour acquérir, construire et communiquer un sens dans tous les aspects de la vie quotidienne » (FWB, FRALA, 2022, p. 19). La poursuite de cet objectif ancre l'enseignement du français dans la littératie*. La littératie renvoie à la capacité, la volonté de comprendre, d'utiliser le langage tant oral qu'écrit, d'y réfléchir, afin de pouvoir développer ses connaissances, et de prendre sa place de citoyen dans la société (ib., p. 233). Les habiletés liées à la littératie

permettent aux individus et aux sociétés de se construire et de se transformer. La littératie est donc souvent conçue comme une compétence générale permettant à toute personne d'avoir accès au monde extérieur, d'interagir, d'apprendre et de socialiser ; par conséquent, comme un outil de premier plan pour pouvoir développer son identité et son rapport au monde.

(Hébert & Lafontaine, 2010, p. 4)

Au-delà de l'enseignement-apprentissage de savoirs et de savoir-faire, c'est donc le développement de la personne de chaque élève qui est visé. Cela passe notamment par une réflexion sur la finalité de chaque champ (à quoi cela sert de parler ? d'écouter ? de lire ? d'écrire ?), ainsi que sur l'élargissement de la définition de la notion de texte. Désormais celle-ci englobe toute forme de productions langagières : orale, gestuelle, écrite, imagée, tactile (braille) ou digitale.

5. Une discipline au cœur des croisements entre disciplines

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 » [Vol. 1, FLSco]. 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.

6. 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 souhaitable.

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.

7. Quelques liens avec le latin

Dans la partie « Ce qui permettra à l'élève de... », le programme propose des liens avec le cours de Latin (LAT) et plus particulièrement lorsque les contenus lexicaux et grammaticaux sont abordés. Par exemple, le travail de la racine des mots [FR 1.5.2 - 2.5.2 - 3.5.2 - 4.5.2] introduit la sensibilisation à l'étymologie des mots développée au cours de Latin à partir de la S2.

8. 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 fine et autonome ;
- **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** : après le travail de la conscience* phonologique, du décodage* et de l'encodage* dans les premières années, l'élève développe de plus en plus sa fluidité en lecture. Cette fluidité en lecture lui permettra de comprendre davantage les contenus du texte et la dimension analytique de celui-ci. Cela le mènera également à développer la réflexivité autour de sa lecture et d'amener des apprentissages en savoirs langagiers et en productions d'écrits.

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'OÙ VIENT-ON ?		QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ?	
	En 4 ^e primaire		En 5 ^e primaire		En 6 ^e primaire	
Parler	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.	L'élève tient de plus en plus compte des interlocuteurs. Il dégage des liens entre les propos échangés en regroupant ce qui a été dit. Il reformule ses propos en fonction des réactions obtenues.	L'élève poursuit ses apprentissages et est capable de produire un résumé oral, un exposé informatif, de motiver un jugement de goût.		
Écouter	L'élève entraîne les habiletés de compréhension sur des textes de plus en plus longs, composites, résistants.	L'élève joue un rôle actif dans la communication : il ajoute de nouvelles idées pour faire avancer le propos.	L'élève est capable de dégager des liens entre les propos échangés en regroupant ce qui a été dit. Il note les mots-clés d'un message.	L'élève explicite ses stratégies et les confronte à celles de ses pairs en vue de les améliorer.		
Lire	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 polysyllabiques.	L'élève améliore sa fluence et approche de 120 mots lus correctement par minute. Il est capable d'identifier les sources d'un document. Il relie des œuvres entre elles. Il définit des pistes de révision par lui-même.	L'élève s'initie à de premières recherches documentaires pour acquérir de nouvelles connaissances dans les différentes disciplines scolaires.	L'élève mobilise les stratégies de compréhension qu'il a apprises en primaire tout en développant de nouveaux savoirs et savoir-faire spécifiques à l'interprétation. Il développe sa capacité à formuler un jugement argumenté et à développer une pensée critique.		
Écrire	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 des connecteurs de plus en plus diversifiés et précis. Il 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.	L'élève consolide le développement d'une voix d'auteur et d'un style personnel. Il utilise les outils numériques pour rédiger.	L'élève maîtrise l'emploi des modes et des temps pour exprimer une injonction. Il manipule les phrases complexes et multiples. Il maîtrise le subjonctif présent et ses emplois.		

1. Détails dans FWB, FRALA, 2022, pp. 54-55; 71-72; 89-90; 110-111.

9. 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 des 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 aux supports	●	●		

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
TEMPS 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 1.1.1 Caractériser la situation de communication	2.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écouter 2.1.1 Caractériser la situation de communication 2.1.2 Se déterminer un but d'écoute
	1.2 Apprendre le code 1.2.1 Développer la conscience phonologique	2.2 Apprendre le code 2.2.1 Développer la conscience phonologique
TEMPS 2 Construire du sens - élaborer du contenu/ mettre en texte	1.3 Construire un message significatif 1.3.1 Élaborer des contenus	2.3 Construire du sens à l'aide de stratégies 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'in vraisemblable 2.3.8 Relier le texte et les illustrations 2.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension et interprétation)
	1.4 Assurer la cohérence du message 1.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence	2.4 Dégager la cohérence du message 2.4.1 Dégager les facteurs de cohérence
	1.5 Utiliser 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 Traiter les unités lexicales 2.5.1 Traiter le vocabulaire 2.5.2 Établir des relations entre les mots
	1.6 Utiliser les unités grammaticales 1.6.1 Accorder à l'oral 1.6.2 Conjuguer à l'oral	2.6 Traiter les unités grammaticales 2.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales
	1.7 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 Assurer la présentation du message 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 1.8.1 Apprécier, agir/réagir 1.8.2 Vérifier et ajuster sa production	2.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif 2.8.1 Apprécier, agir/réagir 2.8.2 Vérifier et ajuster son écoute
TEMPS 3 Apprécier, agir/réagir, réviser		

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'in vraisemblable 3.3.8 Relier le texte et les illustrations 3.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension et 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>

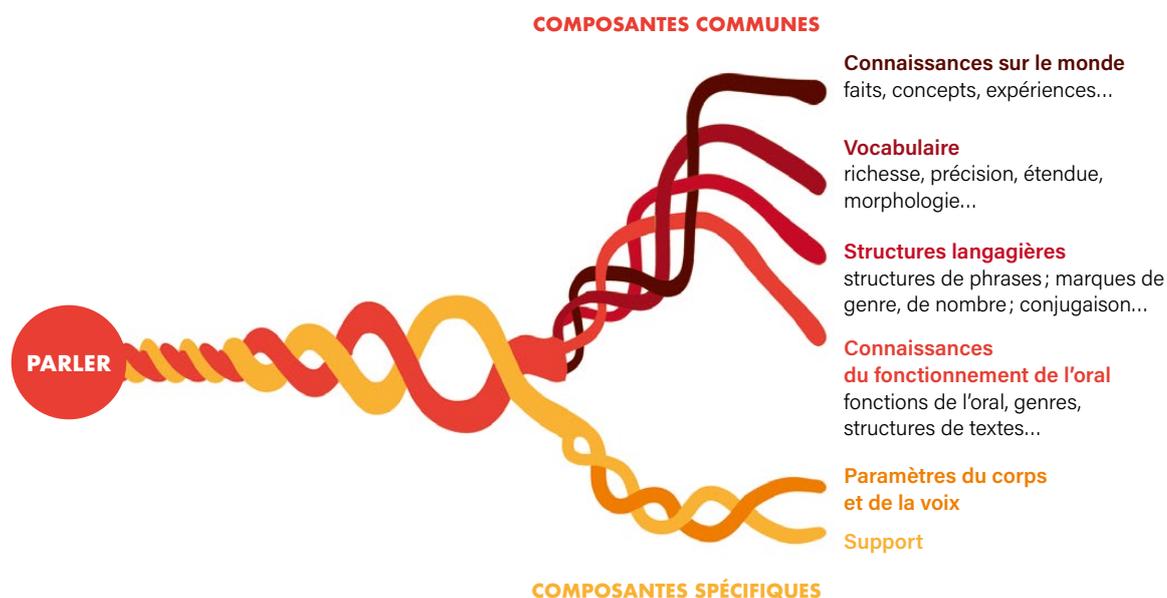
1. PARLER

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.....	36
1.7 Assurer la présentation du message.....	38
1.7.1 Respecter les règles de prise de parole.....	38
1.7.2 Utiliser les moyens non verbaux.....	40
ÉTAPE 3 : APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER.....	42
1.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif.....	42
1.8.1 Apprécier, agir/réagir.....	42
1.8.2 Vérifier et ajuster sa production.....	44

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* paraverbaux propres à la voix: le débit* (lent, moyen ou rapide), l'intonation* (montante ou descendante; interrogative, exclamative...) et les pauses (courtes, longues...).

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 et l'oral réflexif, au service des apprentissages

Parler est à la fois un champ avec des contenus d'apprentissage et un moyen par lequel passent les apprentissages. Les interactions engendrées par certaines prises de parole (débattre, dialoguer, expliquer ce que l'on a appris...) permettent de faire évoluer sa propre pensée et celle des autres.

L'oral réflexif [1.3.1] – tout comme les écrits de travail [4.3.1] – est un levier pour les apprentissages dans toutes les disciplines. L'élève doit être amené à parler en petits groupes, comme les groupes* de discussion, sur les contenus étudiés (un fait d'actualité, un fait historique...) et les démarches mises en œuvre (une expérience scientifique, une démonstration mathématique...). Ces moments sont nombreux, multiples au cours d'une journée. Peu à peu ils deviennent des routines pour les élèves. Ces moments où les élèves parlent sur ce qu'ils apprennent leur permettent de comprendre qu'ils sont en train d'apprendre, les aident à clarifier leur compréhension et à prendre du recul sur les apprentissages [VT 2].

3. Facteurs favorisant l'apprentissage en PARLER

Organiser régulièrement des prises de parole et en varier les modalités

« 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).

L'organisation régulière de prises de parole et l'installation d'un cadre sécurisant sont primordiaux pour une prise en compte de la dimension émotionnelle (Stordeur, 2023). Chaque élève doit être amené à parler à de nombreuses occasions, dans des situations variées, avec des intentions* et dans des structures* diversifiées. Il a l'occasion de prendre la parole individuellement, en petits groupes et en plus grands groupes. Trois modalités de productions orales sont travaillées à l'école primaire : 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.

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]). Cette modalité de prise de parole ne doit pas être la seule pratiquée en classe : des groupes hétérogènes ont également leur intérêt pédagogique.

Entrer dans l'oral par les genres

Enseigner les genres* oraux permet aux élèves d'intervenir à moyen terme de manière adéquate selon la situation de communication (Colognesi et Hanin, 2020). La maîtrise des genres est un enjeu primordial : les élèves posséderont un catalogue de plans, de modèles... dans lequel choisir en fonction de leur intention*, de leur public. Ce travail sur les genres se réalise à partir de plans, de modèles* d'organisation, par exemple sous la forme de « leçons* à manipuler » ou d'organigrammes graphiques. Ils aident les élèves à regrouper leurs idées par blocs de sens tout en leur offrant un cadre rassurant de prise de parole (et d'écriture). Les genres de textes oraux produits sont choisis dans la liste des genres privilégiés [Annexe 1].

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 1]. 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 et permettent de réduire les inégalités.

S'écouter et se voir 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, ainsi que de se voir en train de parler. 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 [1.7.2], les structures de phrases à entraîner... De plus, les élèves « prennent plaisir à entendre leur voix et les enregistrements suscitent beaucoup d'intérêt » (Plessi-Bélaïr, 2018, p. 28). De nombreux dispositifs permettent de s'enregistrer (applications de téléphone, pinces ou tuiles enregistreuses...).



COMPÉTENCES

**C1 Restituer un contenu/
message donné**

Prendre la parole pour :

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



C3 Interagir avec autrui

Prendre la parole en interagissant avec autrui.

ATTENDUS

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

P5-P6

- en utilisant les étapes d'une prise de parole préparée : se présenter, introduire le sujet, le présenter, conclure;

P5-P6

- en utilisant des règles de courtoisie;

P5-P6

- en tenant compte de l'intention et du destinataire (diversité des interlocuteurs);
- 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 ci-dessous en s'appuyant ou non sur un support* de présentation :

P5-P6

- en restant dans le sujet;
- en tenant compte de l'intention et du destinataire (diversité, réactions des interlocuteurs), des freins et des facilitateurs de la communication;
- en l'organisant selon une structure* textuelle adéquate;
- en utilisant des connecteurs*;
- en utilisant le lexique courant ou spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire adéquat;
- en utilisant les formes verbales qui assurent la cohérence* temporelle et en utilisant les structures de phrase correctes;
- en assurant la reprise d'information (substituts* lexicaux grammaticaux et pronoms personnels).

Prendre la parole dans un groupe :

P6

- en dégagant des liens entre les propos échangés et en regroupant ce qui a été dit;

P5-P6

- 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 :

P5-P6

- en cherchant à préciser sa pensée;
- en explicitant ses idées, apporter des exemples, évoquer des faits;
- en confrontant des idées entre elles.

RÉALISER UNE CRITIQUE DE LIVRES SOUS LA FORME D'UN « BOOK TRAILER » (BOOKTUBE)



COMPÉTENCE

C2 Produire/élaborer un message.
Prendre la parole pour convaincre.

ATTENDU

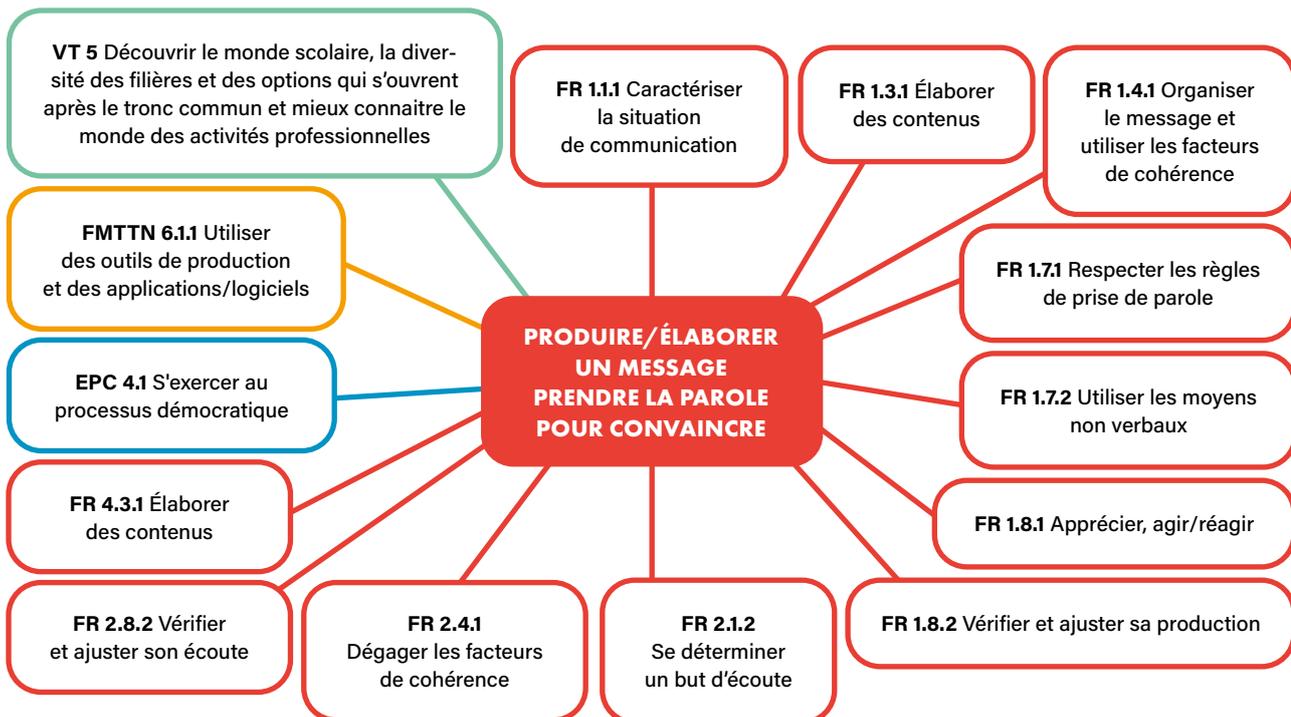
P5-P6

Prendre la parole pour produire/élaborer un message qui combine plusieurs des éléments ci-dessous :

- en restant dans le sujet;
- en tenant compte de l'intention*, du destinataire (diversité, réactions des interlocuteurs), des freins et des facilitateurs de la communication;
- en l'organisant selon une structure* textuelle adéquate;
- en utilisant les connecteurs*;
- en utilisant les formes verbales qui assurent la cohérence* temporelle et en utilisant les structures de phrase correctes;
- en assurant la reprise d'information (substituts* lexicaux et grammaticaux, pronoms personnels).

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Rendre audible sa prise de parole.	Écouter un enregistrement de sa prise de parole.
Enchaîner les parties du message.	Proposer une liste de mots et d'expressions structurant le message [1.4.1 - 4.4.1 - 1.7.1].
Produire une appréciation* personnelle étayée par des arguments illustrés.	Proposer des modèles en lien avec des activités de lecture préalables.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée

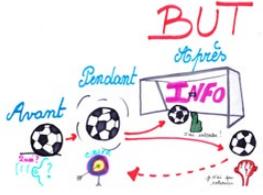


Mise en situation

- Annoncer aux élèves que l'intention de l'activité est de formuler une opinion sur un livre lu et de l'enregistrer afin de réaliser un « book* trailer ».
- Choisir un livre à « critiquer » parmi les livres lus de l'année.



Déroulement

<p>Étape 1: visionner des « book trailer » modèles afin d'en identifier les caractéristiques</p>	<p>Étape 2: planifier et construire sa critique de livre</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Identifier collectivement des buts d'écoute [2.1.2]. • Visionner plusieurs book trailers [VT 5]. • Par groupe, relever les caractéristiques du genre* [2.4.1]. • Établir collectivement la « carte d'identité » d'un « book trailer » [2.4.1]. 	<p>4 moments-clés pour une prise de parole</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Rassembler ses idées à l'aide d'un modèle* d'organisation [1.4.1 - 1.1.1]. • Énoncer ses idées à son partenaire de parole [1.3.1]. • Soigner les moments de transition entre les étapes [1.7.1]. • Compléter son support* à l'aide de mots-clés [4.3.1].
<p>Étape 3: « mettre en voix » sa critique et pratiquer l'évaluation par les pairs</p>	<p>Étape 4: enregistrer son « chef-d'œuvre » et créer le « book trailer »</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • « Mettre en voix » son opinion : répéter seul, à voix haute [1.3.1]. • Corriger son support, si nécessaire [1.8.2]. • Répéter sa prise de parole avec un partenaire de parole [1.8.1] [EPC 4.1]. • S'enregistrer à l'aide d'un outil numérique [FMTTN 6.1.1]. • S'autoévaluer sur base de l'enregistrement [2.8.2]. • Repérer les paramètres* de la voix à améliorer avec les pairs [1.7.2]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Anticiper sa posture et la position du corps [1.7.2]. • Enregistrer son « chef-d'œuvre ». • Autoévaluer sa prise de parole [1.8.2]. • Effectuer le montage de la vidéo [FMTT 6.1.1].



Prolongements possibles

- Diffuser le « book trailer » sur le site de l'école
- Choisir un livre à lire suite à l'écoute du « book trailer » des autres élèves. Expliquer ce qui a incité à faire ce choix

Autres idées d'activités de mise en lien

- Participer à des discussions littéraires
- Argumenter son avis lors d'un débat* philosophique



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]

ATTENDUS

P5-P6

Citer les paramètres de la communication : énonciateur, destinataire, intention* dominante, message, contexte (temps et lieu) et les niveaux de langue.

Repérer la diversité des interlocuteurs :

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

P5-P6

Connaitre* les intentions :

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

P5-P6

Connaitre les caractéristiques du niveau familier, du niveau courant et du niveau soutenu.

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]

P5-P6

Identifier l'énonciateur, le destinataire, l'intention dominante, le message et le contexte pour planifier sa prise de parole.

Tenir compte du/**Adapter le** niveau de langue (familier, courant, soutenu). S'adapter à la diversité des interlocuteurs (voir Savoir).

P5-P6

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.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée



BALISES ET SENS



Pour les genres* oraux qui le permettent, la phase de planification* est facilitée par l'emploi de plans de texte, de modèles* d'organisation, ainsi que par le recours à l'écrit (compléter un support*, noter des mots-clés...). Les plans de texte aident les élèves à trouver des idées, à les grouper par blocs de sens et leur offrent un cadre rassurant de prise de parole [Facteurs favorisant « Parler »].

L'exposé* oral et le mini-débat* sont des genres publics qui demandent une préparation particulière (Gentilhomme, 2022). L'exposé oral est un genre complexe et hybride (oral et écrit), qui mobilise de nombreux savoirs et savoir-faire : recherche et sélection d'informations, prise de notes, choix du support... Dans un premier temps, les élèves peuvent présenter leur exposé en duo. Proposer des exposés courts en début d'apprentissage permet de révéler les critères de réussite pour des exposés plus longs. Le mini-débat est préparé en amont : cela aide les élèves à être en confiance, en sécurité. Proposer des ressources documentaires permet d'anticiper le sujet et de compenser un manque de connaissance du sujet. Les arguments peuvent également être rédigés à l'avance avant d'être utilisés oralement en contexte.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Tenir compte des paramètres de la situation de communication Planifier son message oral en tenant compte de l'intention* et du destinataire

Lister les étapes par lesquelles passer pour créer un exposé oral après avoir visionné des exposés des années précédentes [2.4.1]



Regardons la vidéo. Par quelles étapes dois-tu passer pour réaliser un exposé oral ? Comment peux-tu le préparer ? Comment vas-tu t'entraîner ? Quelles ressources vas-tu consulter ? Sont-elles fiables [1.8.1] ?

Compléter un support en vue de préparer un exposé oral



Voici un support pour t'aider à réaliser ton exposé. Que veux-tu apprendre aux autres sur ton sujet [3.3.4] ? Quels thèmes vas-tu aborder ? Dans quel ordre ? Comment vas-tu t'informer ? Pense à des phrases de transition entre tes thèmes.

Se répartir des rôles particuliers et penser l'organisation spatiale d'un mini-débat [VT 4]



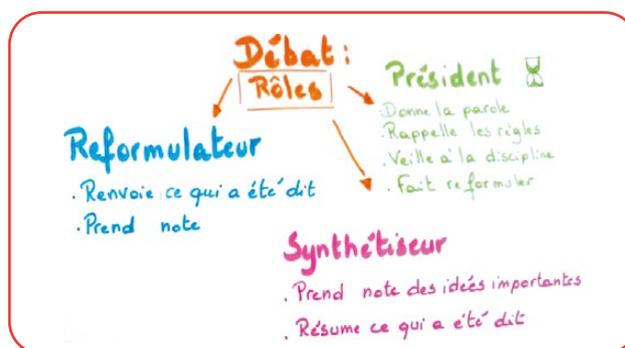
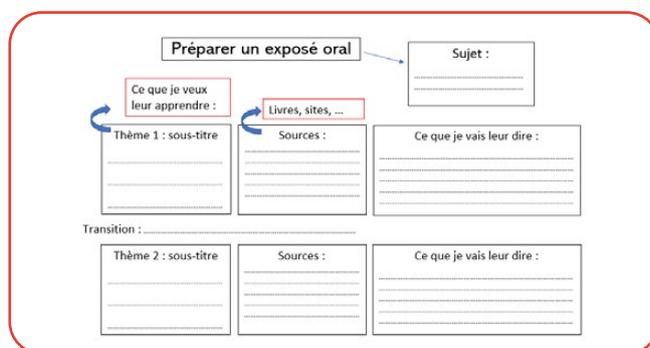
Quels rôles sont nécessaires au bon déroulement d'un mini-débat ? Définissons-les. Pourquoi ces rôles-là sont-ils nécessaires ? Quelle disposition spatiale va favoriser les échanges ?

Mettre en œuvre le schéma narratif [Annexe 2] pour créer un conte* merveilleux à l'aide de la « corde du conteur »



Quelles sont les étapes du schéma narratif ? Prends la corde en main. Chaque nœud correspond à une étape du schéma narratif. Ferme les yeux. Raconte une partie du conte à chaque nœud.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- réaliser et expliciter une planification. Analyser la situation de communication. Rechercher des idées. Élaborer un plan. Gérer son temps. Choisir une démarche et la réguler (FR S1);
- décrire un aspect de la vie quotidienne, identifier quelques figures et épisodes mythologiques (LAT S2).

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]

ATTENDUS

P5-P6

Mettre en mots sa pensée :

- formuler des questions en lien avec des apprentissages;
- 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.

Partager ses écrits réflexifs :

- chercher à préciser sa pensée;
- expliciter ses idées, apporter des exemples, évoquer des faits;
- confronter des idées entre elles.

→ Construire sa prise de parole spontanée ou préparée.

P6

Développer les idées émises.

P5-P6

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.

→ Pratiquer une lecture participative.

[2.3.9 - 3.3.9]

P5-P6

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

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 auteurs.

Relier des œuvres entre elles (mise en réseau): comparer les variantes d'une même œuvre (transformation d'un conte en BD, d'un roman en film...).

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2: Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 1.3: Prendre position de manière argumentée

EPC 4.1: S'exercer au processus démocratique



BALISES ET SENS



L'oral réflexif (ou oral de travail) est un oral spontané qui met les apprentissages disciplinaires à distance : l'élève parle sur ce qu'il apprend et mobilise la langue* de scolarisation [FLSco]. **Faire parler - chaque jour - les élèves sur les apprentissages en construction permet de consolider les apprentissages, de les clarifier avec l'aide de l'enseignant** (Plessis-Belair, 2018) et de les objectiver. C'est une démarche complémentaire aux écrits de travail, dont le journal personnel [4.3.1]. Participer à une table de discussion, discuter d'une démonstration mathématique... demande à l'élève un effort de clarté sur ses propres démarches et apprentissages. Il permet à l'enseignant de se rendre compte du niveau de compréhension des élèves.

Durant ces échanges oraux réflexifs, l'enseignant veille à ce que la prise de parole réflexive ne se résume pas à quelques mots : il propose le vocabulaire spécifique, demande une justification ou une comparaison... Par ailleurs, laisser un temps de réflexion individuelle avant l'échange en petits groupes ou en collectif entraîne une prise de parole plus riche. Il est important de veiller à ce que chaque élève ait l'occasion de participer à ces échanges oraux.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Structurer sa pensée dans des échanges oraux réflexifs [VT 2] (croisement avec les autres disciplines) Pratiquer une lecture participative

Effectuer le rappel des actions pour l'aménagement du local d'exposition [FMTTN 1.2]



Nous avons aménagé le local d'exposition. Liste les actions que nous avons réalisées. Complète ta liste avec ton voisin. À tour de rôle, décris-vois oralement chacune des actions, des étapes.

Expliquer par un enseignement réciproque la mise en œuvre d'une stratégie* de lecture (le quand, le pourquoi, le comment)



Applique seul la stratégie expliquée. Ensuite, dis à ton voisin à quel moment de ta lecture tu l'utilises. Pourquoi l'utilises-tu à cet endroit du texte? Explique comment tu la mets en œuvre.

Participer à une « discussion littéraire » sur un chapitre de roman en s'aidant de questions posées (lecture participative)

Table de discussion	Table de conversation Quelle autre information l'auteur aurait-il pu ajouter au sujet du personnage principal?
Table de conversation Quel trait de caractère partages-tu avec le personnage principal?	Table de conversation Aurais-tu agi de la même manière que le personnage principal?

À partir du roman que nous lisons ensemble, vous allez échanger sur le chapitre lu. À tour de rôle, tirez une question. Celui qui tire la question mène la discussion. Partagez vos impressions, vos sentiments... Aidez-vous des procédés utilisés par l'auteur!

Présenter un personnage comme s'il s'agissait d'un ami à l'aide d'une liste de traits de caractère (lecture participative) [3.3.9]



Choisis un personnage dont tu apprécies les actions. Décris-le comme s'il était ton ami. Quels traits de caractère possède-t-il? Aide-toi du répertoire. Quelles sont ses valeurs? Quels comportements adopte-t-il?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Exemple de carte pour une table de conversation

Je cite trois traits de caractère d'un personnage de l'histoire.	Je résume l'histoire.
Je trouve un nouveau titre au livre. J'explique pourquoi.	J'explique le moment que j'ai apprécié le plus.

Table de conversation

Liste de traits de caractère

je présente mon personnage comme s'il s'agissait d'un ami

Rôle	Sentiment	Émotion
Évolution de sa personnalité	Description physique	Description morale



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- ajuster ses stratégies de lecture et, au besoin, les adapter en cours de route ou en vue d'une production ultérieure (FR S1);
- exprimer la signification d'un extrait de texte sous des formes variées (LAT S2).

1.4 ASSURER LA COHÉRENCE DU MESSAGE

1.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence



SAVOIRS

- ✓ Facteurs de cohérence*1.
[2.4.1 - 3.4.1 - 4.4.1]

ATTENDUS

P5-P6

- Connaître*
- des connecteurs* d'opposition, de conséquence, de conclusion, de synthèse;
 - les techniques de reprise de l'information (reprise* anaphorique).

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

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

- Organiser un message selon une structure textuelle dominante.
[4.4.1]

P5-P6

- 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 d'opposition/concession/restriction, de conséquence, de conclusion, de synthèse.
- Utiliser les modes et les temps* appropriés pour assurer la cohérence* temporelle.

- Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.
[2.4.1 - 3.4.1 - 4.4.1]

P5-P6

- Assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant
- des substituts* lexicaux;
 - des substituts grammaticaux (déterminants, pronoms).

Lien possible vers EPC :

EPC 1.2: Assurer la cohérence de sa pensée

1. Pour éviter l'accumulation dans les attendus (FWB, FRALA, 2022, p. 88), le *Référentiel* ne cite pas les types de connecteurs présents en P3-P4 et à entretenir et développer en P5-P6: connecteurs de temps, d'espace et de lieu, d'énumération, de cause/conséquence, d'addition.

BALISES ET SENS



La cohérence* d'un texte résulte de l'organisation et de la hiérarchisation des informations (variations typographiques, titraille, puces...; respect de la structure...), de l'usage de moyens d'enchaîner les phrases (choix des connecteurs*, anaphore*...), de la compatibilité des temps* verbaux (cohérence* temporelle) et des accords* (FRA-LA, 2022). Elle confère à un texte son unité.

Un genre* de texte regroupe des textes ayant des caractéristiques communes. Généralement un genre respecte un modèle* d'organisation, un plan [Annexe 2] qui lui est propre. Un modèle d'organisation est un plan de texte, un « squelette » que l'on peut retrouver dans de nombreux textes appartenant à une structure* textuelle commune. Par exemple, le conte* traditionnel (genre de texte) a généralement l'intention* de « donner du plaisir – divertir », relève d'une structure narrative et respecte le schéma narratif (modèle d'organisation). **Dans un premier temps, l'enseignant propose des modèles d'organisation aux élèves; peu à peu, l'élève organise ses textes et ses prises de parole en choisissant parmi les modèles qu'il connaît.** (suite en [2.4.1])

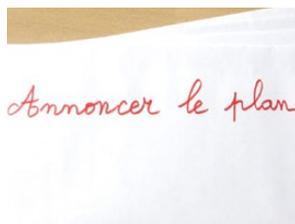


PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Facteur de cohérence

Organiser un message selon une structure textuelle dominante

Répertorier des mots et expressions pour articuler les quatre étapes d'une prise de parole préparée



Voici des formulations pour articuler un exposé* oral. Placez chaque formulation dans l'enveloppe qui correspond à l'une des quatre étapes de chaque prise de parole. Qu'avez-vous mis dans l'enveloppe « Annoncer le plan » ?

Décrire les lieux d'une histoire écoutée [2.3.2] en respectant un plan de texte et en utilisant des connecteurs privilégiés



Tu as choisi le plan « en zoom ». Décris les lieux en t'aidant de la liste des connecteurs privilégiés. Répète ta prise de parole avec ton partenaire de parole [1.3.1]. Quels connecteurs as-tu utilisés ?

Choisir le connecteur adéquat en fonction d'une intention



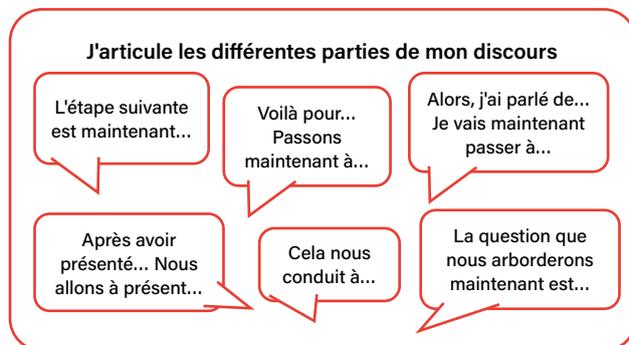
Pioche une phrase. Tu vas t'y opposer. Dis une phrase dans laquelle tu exprimes ton opposition à l'idée exprimée par la phrase piochée. Débute par un connecteur. Quel connecteur as-tu utilisé ?

Construire collectivement une argumentation farfelue en utilisant des connecteurs d'opposition et de restriction imposés



Voici un début d'argumentation. Pioche une carte connecteur et dis une phrase qui complète l'argumentaire. Passe la parole à ton voisin qui piochera à son tour une carte connecteur.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Les connecteurs d'un texte

opposition	concession	restriction
mais, or, pourtant, toutefois, en revanche, bien que, cependant	certes, sans doute, effectivement, à la rigueur	sauf, hormis, excepté, tandis que, néanmoins
conséquence	conclusion	synthèse
donc, c'est pourquoi, aussi, si bien que	ainsi, en somme, finalement, en résumé, pour tout dire, enfin	en bref, au fond, dans l'ensemble, en d'autres termes, en somme



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- choisir une stratégie de prise de parole: expliciter la mise en voix (sélection des idées, construction du texte, progression thématique, structure...) (FR S1);
- dégager ou assurer la cohérence du propos, énoncer les relations sémantiques exprimées par certains connecteurs (cause/conséquence/comparaison/temps/hierarchie), respecter les liens (FR S1).

1.5 UTILISER LES UNITÉS LEXICALES

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

SAVOIR

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

ATTENDUS

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser le lexique.
[4.5.1]

P5-P6

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

Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe, issus d'œuvres de littérature de jeunesse et provenant d'autres disciplines scolaires.

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

Utiliser des mots et expressions qui marquent la négation, la certitude, la probabilité des informations envisagées.

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

Remplacer un mot par un autre de même sens ou de sens contraire.

Remplacer un mot générique par un spécifique ou l'inverse.

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]

ATTENDUS

P6

Connaitre* les préfixes et leur impact sur le sens des mots (voir Savoir [2.5.2]).

P5-P6

Connaitre les notions de famille* de mots, racine, préfixe **et suffixe (P6)**.

Connaitre les procédés de construction des mots: la dérivation* et la composition* (juxtaposé, soudé, avec un trait d'union, avec un connecteur*).

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

P5

Connaitre les règles de positions (voir Savoir [3.5.2 (2/2)]).

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

P5-P6

Connaitre les notions de synonyme, antonyme et homonyme*, homophone*, homogramme*, champ* lexical, substitut* lexical.

Connaitre des homogrammes et des homophones.

Connaitre les liens qui unissent un terme générique avec des termes spécifiques.

BALISES ET SENS



Développer le vocabulaire d'un élève, c'est augmenter le nombre de mots qu'il connaît et approfondir sa connaissance du ou des sens d'un mot, notamment des mots abstraits et spécifiques. 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. Il est indispensable de proposer aux élèves un enseignement structuré et explicite de mots de vocabulaire choisis et identifiés comme étant à apprendre.

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) : flashcard, mot du jour¹, mots cachés ou spiralés, production courte avec contraintes, carnet de mots...

Le « **carnet de mots** » est un carnet individuel, qui permet de collecter des mots en lien avec une leçon (toutes disciplines confondues [FLSco]), une lecture, une visite... et de les réactiver. Les mots y sont intégrés de manière chronologique : ce n'est ni un glossaire (on n'y trouve pas de définitions) ni un index (les mots ne sont pas classés par ordre alphabétique). (suite en [2.5.1])

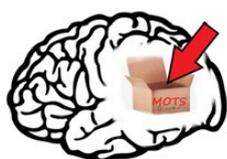


PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser le lexique



Mettre en mémoire des mots de vocabulaire, y compris en Langues Modernes [VT 2]



Tu vas ouvrir une boîte dans ta mémoire pour ranger des mots.

Dis le mot à voix haute, puis en chuchotant. Épèle-le syllabe* par syllabe.

Écris les nouveaux mots sur des « cartes mémoire ».

Réactiver régulièrement des mots mis en mémoire via des flashcards, papier ou numériques [VT 2]



Retrouve le mot dont tu lis la définition sur une face. Avant de passer à la carte suivante, remémore-toi le contexte où tu as appris ce mot. Réactive les cartes que tu ne maîtrises pas.

Approfondir en groupe la compréhension* d'un mot abstrait ou spécifique (*amitié, courage, intéressant, bonheur, réussir, liberté...*)



À quel(s) thème(s) est rattaché le mot ? Quels autres mots sont en lien ? Décrivez chacun une situation qui illustre le mot. Quel autre mot peut exprimer la même idée ? Utilise-le à sa place dans une phrase. Y a-t-il des nuances ?

Faire « parler les mots » du carnet de mots [VT 2]



Prenez votre carnet de mots. Vous allez « faire parler » les mots d'une activité vécue. Utilisez chaque mot noté pour créer un bref rappel oral. Entraînez-vous [1.3.1]. Zoé, tu vas faire « parler les mots ».

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Je mémorise avec des flashcards

Est-ce que je connais?

non oui

Le carnet de mots

Une collecte de mots en lien avec les étapes décrites en [3.4.1]

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- reconnaître les termes spécifiques d'une thématique/d'un objet, des termes mélioratifs/péjoratifs, repérer un champ* lexical ; expliciter le sens d'un mot connu ; connaître* les préfixes (ex-, pré-, post-, co-, inter-, hyper-, super-, sub-/sous-...) et leur impact sur le sens du mot (FR S1) ;
- identifier un champ lexical (LAT S2).

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]

→ Utiliser une procédure de raisonnement grammatical. [4.6.1]

ATTENDUS

P5

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

P5

Récolter des éléments en fonction de leurs similitudes pour constituer des groupes.
Étiqueter les groupes (ex.: classe* ou fonction*) et les sous-groupes (ex.: pronom ou attribut, épithète...).

P5-P6

Appliquer les règles générales d'accord* du participe.
Accorder les déterminants et les adjectifs en genre et en nombre.
Appliquer les règles particulières de la formation du pluriel des noms et des adjectifs, y compris les exceptions.
Appliquer les règles particulières de la formation du féminin des noms et des adjectifs.
Appliquer la règle générale et les règles particulières de formation des adverbes (voir savoirs).

P5-P6

Appliquer une procédure pour choisir une graphie (-é/-er, a/à...).

BALISES ET SENS



En orthographe grammaticale, tant au niveau des accords* que de la conjugaison*, la maîtrise des formes orales est un préalable au passage à l'écrit (Thibeault, 2020). L'élève doit prononcer correctement les formes qu'il veut écrire. Il est nécessaire que l'élève entende et produise régulièrement ces formes. **Le passage par l'oral dure aussi longtemps que nécessaire. Tant que les formes orales ne sont pas aisément produites par l'élève, la formalisation pour l'écrit reste au second plan. Le moment venu, le passage à l'écrit sera grandement facilité par la connaissance des formes orales.** Les activités ritualisées permettent aux élèves de « se mettre des formes dans l'oreille ». Au niveau des accords, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, ce sont les règles particulières du pluriel (*bateaux, cheveux... ; chevaux...*) et du féminin (*muette, gardienne... ; bergère, jalouse...*) [Vol. 2, P3-P4, 3.6.1 (2/2)], ainsi que les exceptions, qui sont priorisées. Dans tous les cas, ce sont les formes les plus fréquentes qui sont mises en avant, sans souci d'exhaustivité. Il n'y a aucune raison d'étudier le pluriel ou le féminin de mots inusités dans cet emploi (*des landaus, des sarraus, des baux, des joujoux...*).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser les règles d'orthographe grammaticale Utiliser une procédure de raisonnement grammatical

Oraliser régulièrement des exceptions audibles du pluriel des noms et des adjectifs, ainsi que des féminins particuliers



Voici la boîte avec notre rituel « Se mettre des mots dans l'oreille ! ». Si le mot est au masculin, dites-le au féminin à votre voisin. S'il est au singulier, dites-le au pluriel.

Compléter des phrases avec un des 30 participes passés fréquents terminés par une consonne¹



Pioche un participe passé. Crée deux phrases dans lesquelles on entend la consonne finale. Dis-la à ton voisin.

Ensuite écris-la sous la forme d'une phrase à trous. Ce sera un exercice pour les autres élèves !

Expliquer, par un enseignement réciproque, le procédé de formation des adverbes en *-ment* lors d'un exercice [3.6.1 (1/2)]



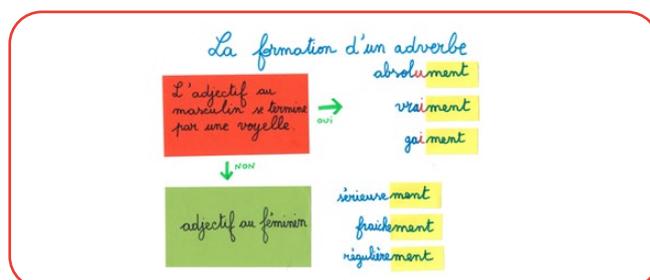
Applique la règle de la formation de l'adverbe en mettant un haut-parleur sur ta pensée pour l'expliquer à ton voisin. Il te fera une rétroaction.

Justifier une graphie homophone* (*a/à, é/er, ou/où, on/ont...*) et expliquer le sens de la procédure



Deux graphies existent dans vos dictées [4.6.1]. Comment as-tu fait pour choisir cette orthographe ? Par quoi as-tu remplacé le mot ? Quelle phrase cela donne-t-il ? Est-elle acceptable ? Pourquoi on remplace par *avait* ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- associer ses connaissances et des outils d'autocorrection à sa production (FR S1);
- identifier et traiter les indices grammaticaux qui contribuent à produire du sens (règles générales des chaînes d'accord) (FR S1).

1. Il existe une trentaine de participes passés fréquents (Cerquiglini, 2021) qui se terminent par une consonne et qui sont donc susceptibles de se faire entendre lors de l'accord : admis, appris, compris, conduit, conquis, construit, couvert, craint, cuit, décrit, défait, dit, écrit, entrepris, éteint, fait, inscrit, interdit, introduit, mis, peint, permis, plaint, prédit, pris, produit, promis, rejoint, satisfait, séduit, souffert, surpris...

1.6 UTILISER LES UNITÉS GRAMMATICALES

1.6.2 Conjuguer à l'oral

SAVOIR

- ✓ Conjugaison*.
[2.6.1 - 3.6.1 - 4.6.2]

ATTENDUS

P6

Connaître* la conjugaison au mode indicatif (plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé).
Connaître les règles générales d'accord* du participe passé (cas recouvrant les emplois du PP employé sans auxiliaire*, avec « avoir », avec « être » à l'exception des cas de l'accord du participe passé des verbes pronominaux).
Connaître l'infinitif.
Connaître le participe présent et le participe passé.
Connaître la conjugaison des verbes en -ER avec variation du radical*.

SAVOIR-FAIRE

- Conjuguer.
[4.6.2]

P5-P6

Conjuguer à toutes les personnes les verbes (voir Savoirs [4.6.2]) aux modes et temps* suivants :

- indicatif: présent, futur simple, futur proche, passé composé, conditionnel présent, imparfait, passé simple, **plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé, passé antérieur (P6)** ;
- impératif présent.

Distinguer le radical de la terminaison*.

- Respecter le système temporel choisi.
[4.6.2]

P5-P6

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

- Utiliser les règles d'orthographe grammaticale.
[4.6.2]

P5-P6

Accorder le verbe avec le sujet.

BALISES ET SENS



L'enseignement de la conjugaison* se réalise de manière spiralaire. Chaque temps* (aussi appelé « tiroir verbal ») est revu chaque année; chaque année, de nouveaux verbes - listés dans les attendus - sont étudiés. En conjugaison, comme pour les accords* [1.6.1], la maîtrise des formes orales est un préalable au passage à l'écrit (Thibeault, 2020). Des activités orales ritualisées permettent aux élèves de « se mettre des formes dans l'oreille ». L'enseignant peut noter les formes oralisées au fur et à mesure: c'est une première familiarisation avec les formes écrites, sans un passage immédiat à la formalisation. Lors de la découverte, la prise en charge de l'orthographe par l'enseignant permet un « apprentissage sans erreur » [Facteurs favorisant « Écrire »].

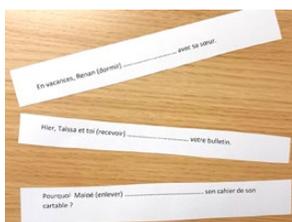
L'étude d'un tiroir verbal se réalise parallèlement à l'analyse de ses emplois temporels: dans quel temps (passé-présent-futur) place-t-il l'énoncé? À l'inverse, une question intéressante est de se demander quels tiroirs verbaux permettent d'énoncer un temps. Ces questions permettent d'observer le système de la langue en fonctionnement (Audion, 2021). (suite en [4.6.2])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

**Conjuguer
Utiliser les règles d'orthographe grammaticale**

Compléter oralement des phrases en conjuguant correctement un verbe



Conjugué correctement les verbes écrits sur les bandellettes en t'aidant du contexte. Quels mots t'ont servi d'indices pour identifier la personne et le temps (tiroir verbal)?

Conjuguer des verbes, à des temps composés (tiroir verbal), en choisissant l'auxiliaire* adéquat, en guise de rituel



Par deux, tournez les roues. Piochez un verbe dans le pot demandé. Conjugue-le en l'intégrant à un contexte. Quel auxiliaire chois-tu? Le participe passé s'accorde-t-il? Note la phrase dans ton cahier d'exercices.

Compléter les phrases en respectant la cohérence* temporelle

Si j'/je je raterais le bus.
Si j'/je je raterai le bus.

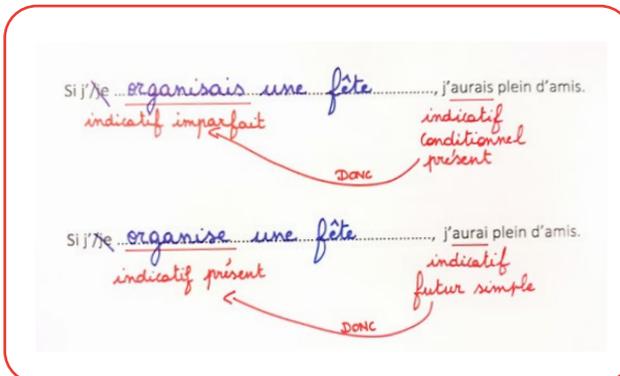
Tire une phrase au sort. Complète-la. Quel temps as-tu employé? Pourquoi? Note ta phrase dans ton cahier d'exercices.

Énoncer de plusieurs manières différentes un même temps (passé-présent-futur) et analyser les emplois des tiroirs verbaux



Voici une phrase. Dis la même chose d'au moins deux manières différentes. Qu'as-tu fait varier? Quel mot as-tu utilisé pour « dire le temps »? Quel tiroir verbal as-tu utilisé?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser le système de temps adéquats (concordance des modes et des temps) (FR S1);
- relier une forme verbale latine à sa traduction française (LAT S2).

1.7 ASSURER LA PRÉSENTATION DU MESSAGE

1.7.1 Respecter les règles de prise de parole



SAVOIRS

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

ATTENDUS

P5-P6

Maitriser les étapes d'une prise de parole préparée:

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

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

- ✓ Adaptation à la situation de communication.
[2.7.1]

P5-P6

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;
- ajustement des propos selon le destinataire;
- **reformulation en fonction des réactions obtenues (P6).**

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

SAVOIR-FAIRE

- Structurer sa prise de parole préparée.

P5-P6

Se présenter et introduire le sujet.

Annoncer le plan.

Présenter le sujet.

Conclure.

- Respecter les règles* de prise de parole.

P5-P6

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;
- ajustement des propos selon le destinataire;
- **reformulation en fonction des réactions obtenues (P6).**

Liens possibles vers EPC:

EPC 1.3: Prendre position de manière argumentée

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. **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 [VT 3] (étonnement, accord, désapprobation...). L'émetteur, en fonction des réactions, peut être amené à ajouter des éléments ou des précisions à son propos initial.

Lors d'une prise de parole préparée, une attention particulière est portée à quatre moments-clés : se présenter et introduire le sujet, annoncer le plan, présenter le sujet et conclure. La présence et le soin apporté à chacun de ces moments-clés améliorent la communication et aident à garder attentif l'auditoire : il est guidé et sait à chaque instant où il se trouve dans le message. Cela aide, de manière préventive, à maintenir l'attention de chaque participant. L'émetteur est ainsi mis – en partie – en responsabilité de l'attention de son auditoire.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Respecter les règles de prise de parole

Lister des techniques pour captiver lors de l'introduction du sujet d'un exposé* oral



Voici des extraits de concours d'éloquence. Comment les enfants introduisent-ils le sujet ? Comment font-ils pour captiver l'auditoire ? Quelle technique pourrais-tu mettre en œuvre lors de ton exposé ?

Soigner la conclusion d'une prise de parole



Quels éléments doivent être présents dans une conclusion ? Quelles formulations peut-on rencontrer ? Intègre cela dans ta « mise en voix » [1.3.1].

Clarifier les termes difficiles d'une phrase en utilisant des synonymes, en paraphasant...

La digestion est la transformation
des aliments en nutriments
assimilables par l'organisme.

Pourquoi cette phrase est-elle compliquée ? Comment la rendre plus compréhensible ? En équipe, proposez une ou plusieurs reformulations pour cette phrase. Quels procédés avez-vous utilisés ?

Passer en revue les 4 étapes d'une prise de parole pour améliorer la structure de celle-ci

4 moments-clés pour une prise de parole



Comment as-tu structuré ton exposé ? Retrouve-t-on les 4 étapes ? As-tu prêté une attention particulière aux moments de transition entre les étapes ? Complète ton aide-mémoire.

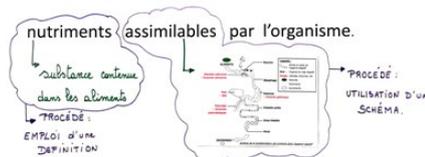
Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pour captiver le public, je commence...

- par une anecdote
- par poser une question
- par citer une définition
- par un élément frappant

Clarifier les termes difficiles

La digestion est la transformation des aliments en



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- caractériser et utiliser les paramètres de la communication, identifier le niveau de langue adapté à cette situation de communication ainsi que les règles de courtoisie (FR S1);
- expliciter et adopter les stratégies de la prise de parole, caractériser et mettre en œuvre les paramètres paraverbaux et non verbaux, appliquer de façon pertinente les signes de ponctuation, (auto)évaluer la production orale en vue de l'améliorer (FR S1).

1.7 ASSURER LA PRÉSENTATION DU MESSAGE

1.7.2 Utiliser les moyens non verbaux



SAVOIRS

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

ATTENDUS

P5-P6

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

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

P5-P6

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.

P5-P6

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

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).

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.3: Prendre position de manière argumentée

EPC 4.1: S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS



L'atelier formatif (Dumais & Messier, 2016) et le dispositif itinéraire pour l'oral (Colognesi, Deschepper & Dejaegher, 2019) sont deux méthodologies utiles pour enseigner un paramètre* du corps et de la voix de manière isolée, que ce soit après une analyse de besoin liée à une première mise en voix ou pas. Elle se décompose en plusieurs étapes [Vol. 2, P3-P4, p. 39]: la présentation d'un contreexemple et d'un exemple sans nommer le paramètre, les constatations, l'enseignement explicite du paramètre, la création d'un référentiel* collectif et la mise en pratique en petits ou grands groupes. Le recours à un enregistrement audio ou vidéo est très porteur [Facteurs favorisants « Écrire »]: en se regardant et/ou en s'entendant, l'élève prend conscience par lui-même de la rapidité de son débit*, de sa posture... Lorsqu'un support* est employé, anticiper sa posture et ses déplacements permet que le support ne soit pas une gêne lors de la présentation.

Le théâtre de lecteurs permet de travailler les paramètres de la voix et de développer la fluence* [3.2.2] (Young & Rasinski, 2009). C'est une activité qui demande des répétitions, généralement étalées sur une semaine. Il s'agit de lire avec expression – sans décor ni mise en scène – un texte mêlant généralement dialogues et narrations.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

**Paramètres du corps et de la voix
Rendre son message audible et intelligible**

Réaliser un théâtre de lecteurs pour les élèves de P1



Par groupe, vous allez présenter votre texte aux P1.
Tu as reçu ton rôle, repère les signes de ponctuation.
Quelle émotion transmettre ?
Comment ? Fais des essais de voix. Entraîne-toi.

S'interroger sur le débit lors d'un atelier formatif



Observez la manière dont je lis.
Qu'avez-vous perçu pendant la lecture ? Comment s'appelle cette « vitesse de la parole » ?
Comment faire pour faire comprendre ce qu'on lit ?

Accompagner la lecture à haute voix d'une fable par des gestes pour la rendre plus vivante

LE LION ET LE RAT

Il faut, autant qu'on peut, obliger tout le monde:
On a souvent besoin d'un plus petit que soi.
De cette vérité deux fables (1) feront foi,
Tant la chose en preuves abonde.
Entre les pattes d'un Lion (2),
Un Rat sortit de terre (3) assez à l'étonné.

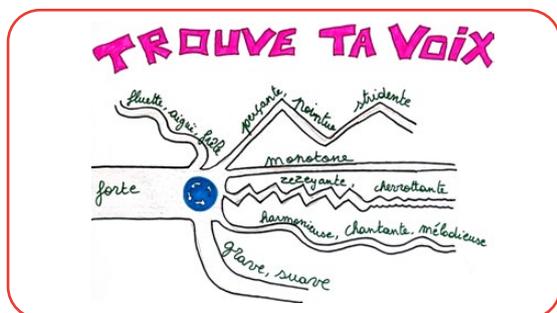
Par deux, trouvez des idées pour « illustrer » les mots mis en évidence dans le texte : un geste, un déplacement, l'emploi d'un objet... Complète ton aide-mémoire. Entraîne-toi à lire avec la gestuelle et le déplacement imaginés !

Anticiper sa posture, ses déplacements et la position de son corps en vue d'utiliser un support de présentation lors d'un exposé* oral



Où vas-tu te placer par rapport au TBI ? Quand et comment vas-tu te déplacer ? Dans quel but ? Te souviens-tu de ce que tu peux faire de tes mains ?
Qui vas-tu regarder pour te connecter à ton public ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



MOTS	GESTES	DÉPLACEMENTS
DEUX	Lever l'index et le majeur	
LION	Faire la crinière	
SORTIT DE TERRE		Un pas à gauche en levant la tête
FUT PRIS		S'accroupir puis en débattre



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expliciter et adopter les stratégies de la prise de parole, caractériser et mettre en œuvre les paramètres paraverbaux et non verbaux, appréhender l'influence de la ponctuation sur l'oral et appliquer de façon pertinente les signes de ponctuation (FR S1);
- modaliser son propos (FR S1).

1.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

1.8.1 Apprécier, agir, réagir



[EPC 1.2 - 1.3 - 4.1]

SAVOIR-FAIRE

→ Interagir avec autrui.
[2.8.1]

→ Élargir sa connaissance du monde (apprendre à apprendre).
[2.8.1 - 3.8.1 - 4.8.1]

→ 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

P6

Dégager des liens entre les propos échangés en regroupant ce qui a été dit.

P5-P6

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.
Clarifier ses propos ou ses réactions en faisant des liens entre ses idées.
Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne.
Enchaîner une prise de parole à la suite de celle d'un autre.

P5-P6

Intégrer de nouvelles informations à son réseau de connaissances et les verbaliser.
Recourir à des sources documentaires pertinentes.
Choisir un moyen de consigner des traces de ses apprentissages (schéma, notes, tableau, carnet de terrain).
Recourir à une diversité de sources.
Recourir à des techniques et des outils de consultation (mots-clés, moteur de recherche, index...).

P5-P6

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

P5-P6

Vérifier le maintien du but de lecture assigné.
Expliquer les stratégies de compréhension et d'interprétation* mises en œuvre.
Autoévaluer sa maîtrise des stratégies.
Évaluer le rôle joué par les stratégies dans la compréhension ou l'interprétation d'un texte (utilité perçue).
Verbaliser les connaissances acquises sur la langue, sur les genres et structures* de textes et sur la culture.

P5-P6

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].
Comparer (corroborer) les informations issues de deux sources différentes.
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



Parler et écouter sont en interaction étroite [Introduction générale]. On ne communique pas seul : chaque participant à la situation de communication contribue à part entière à la réussite de l'échange, en partage la responsabilité [2.7.1]. **Une fois la prise de parole engagée ou terminée, chaque interlocuteur est amené à montrer son engagement dans la situation de communication. L'émetteur relance régulièrement l'attention de son auditoire.** De nombreuses anticipations sont possibles : prévoir des questions, des relances pour le milieu de l'intervention ; identifier régulièrement où l'on se trouve dans le plan général de l'exposé* oral ; résumer une partie de ce qui a été dit ; faire des liens explicites entre les différentes parties ; réfléchir à la manière d'ouvrir un moment de questions-réponses... Par ailleurs, il est important d'explicitement les limites de l'intervention en la liant à la précédente ou en la clôturant de manière explicite.

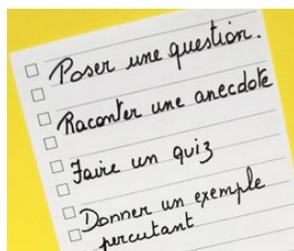
L'émetteur doit également montrer qu'il tient compte des réactions ou des propos de l'auditoire : il les reformule, les met en relation les unes aux autres... [VT 1]



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Interagir avec autrui

Imaginer des procédés pour relancer l'attention de l'auditoire en milieu de présentation



Lors de ton exposé à la classe, quelles questions vas-tu poser pour maintenir leur attention ? Quelles interactions vas-tu utiliser ? Quel autre procédé pourrais-tu employer ? Note-les sur ton aide-mémoire.

Préparer l'ouverture d'un moment d'échanges, de partage, de réponses aux questions avec le public



Quels mots/expressions utiliseras-tu lorsque tu ouvres un moment d'échange avec le public ?

Exemples :

Avez-vous des questions ?

Dois-je éclaircir l'un ou l'autre point ?

Qu'avez-vous retenu ?

Clôre un moment d'échange suite à une présentation orale



Ton exposé est terminé, les participants ont posé leurs questions. Comment vas-tu terminer ton intervention ?

Merci pour vos questions. Voici ce que je retiens de nos échanges...

Participer à une discussion littéraire en s'intégrant dans la discussion [1.3.1] [VT 4]



Échangez autour du roman lu ensemble. Toutes les 2 minutes, un membre du groupe rejoint le groupe suivant. Intègre-toi au groupe et réponds à la question de l'affiche.

Comment t'intègres-tu dans la discussion ? Par quels mots commences-tu ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Liste d'idées pour relancer l'attention

- Poser une question
- Faire un quiz
- Raconter une anecdote
- Montrer une image
- Demander à quelqu'un de résumer
- Donner un exemple percutant

J'aimerais ajouter...
Par contre...
M'appuyant sur ton idée, je dirais...
Il y a un lien entre ton idée et...
Je le vois autrement...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- (auto)évaluer la prestation orale en vue de l'améliorer (FR S1).

1.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

1.8.2 Vérifier et ajuster sa production



SAVOIR-FAIRE

→ Évaluer sa prise de parole préparée.

ATTENDUS

P5-P6

Vérifier, selon la réaction du ou des récepteurs, 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;
- en reformulant les propos énoncés (précisions, ajouts...);
- **en commentant les blocages survenus et en réfléchissant à des facilitateurs de communication (P6).**

→ Évaluer son écoute.
[2.8.2]

P5-P6

Évaluer la qualité de son écoute et de ses interventions.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.3: Prendre position de manière argumentée

EPC 4.1: S'exercer au processus démocratique

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 important 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** (Vassart et al., 2022). 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 « rétroaction sandwich » [Vol. 2, P3-P4, p. 41], formuler des observations sur les paramètres du corps et de la voix...



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Évaluer sa prise de parole préparée

Étape 1: regarder la vidéo de sa présentation [1.7.1]



Tu vas visionner ta présentation en étant attentif au débit*, au volume*, à l'intonation*, à la prononciation de ton message. Observe aussi tes gestes, les mimiques.

As-tu conclu ta présentation? Es-tu parvenu à captiver ton public? [VT 3]

Étape 2: autoévaluer sa présentation à l'aide d'une grille d'analyse [VT 3]



Relève les forces et les faiblesses de ta présentation. Tu dis que le débit est trop rapide. Quelle conséquence cela engendre-t-il pour ton public? Quelles pistes pourrais-tu mettre en place pour ta prochaine présentation?

Étape 3: écouter les commentaires « sandwich » des pairs pour se fixer un objectif pour les prochaines prises de parole



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

Autre piste: identifier collectivement des pistes d'amélioration en vue de fluidifier la communication

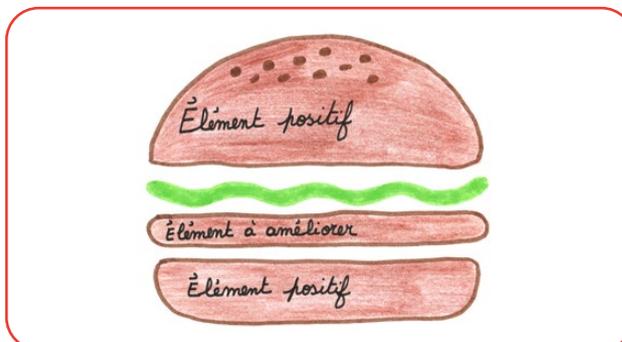


Lors de sa présentation, Chloé a parlé trop rapidement, son débit était trop rapide [1.7.1]. Réfléchissons ensemble à ce qu'elle pourrait faire pour ralentir son débit. De votre côté, que faites-vous?

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"/>



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- (auto)évaluer la prestation en vue de l'améliorer (FR S1);
- identifier le rôle des paramètres verbaux et non verbaux en fonction de la situation de communication et les mettre en œuvre (FR S1).

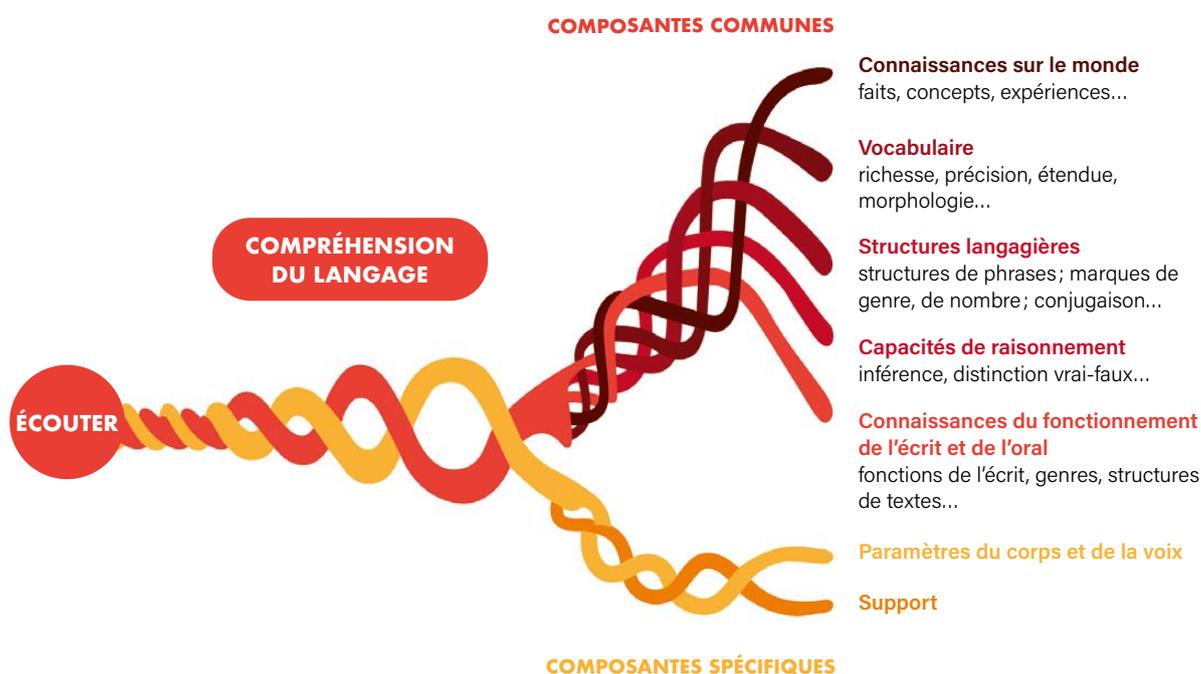
2. ÉCOUTER

INTRODUCTION	47
TABLEAU DE COMPÉTENCES	49
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	50
ÉTAPE 1 : ORIENTER SON ÉCOUTE	52
2.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écouter	52
2.1.1 Caractériser la situation de communication.....	52
2.1.2 Se déterminer un but d'écoute.....	52
ÉTAPE 2 : CONSTRUIRE DU SENS	54
2.3 Construire du sens à l'aide de stratégies	54
2.3.1 Contrôler sa compréhension.....	54
2.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte.....	54
2.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier.....	56
2.3.4 Dégager des informations explicites.....	56
2.3.5 Élaborer des inférences.....	58
2.3.6 Percevoir le sens global.....	58
2.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable.....	60
2.3.8 Relier le texte et les illustrations.....	60
2.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension et interprétation).....	62
2.4 Dégager la cohérence du message	64
2.4.1 Dégager les facteurs de cohérence.....	64
2.5 Traiter les unités lexicales	66
2.5.1 Traiter le vocabulaire.....	66
2.5.2 Établir des relations entre les mots.....	66
2.6 Traiter les unités grammaticales	68
2.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales.....	68
2.7 Assurer la présentation du message	70
2.7.1 Appliquer les règles d'écoute.....	70
2.7.2 Traiter les moyens non verbaux.....	70
ÉTAPE 3 : APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER	72
2.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif	72
2.8.1 Apprécier, agir/réagir.....	72
2.8.2 Vérifier et ajuster son écoute.....	72

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 »

Voir **Introduction « Parler »**.

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

L'écoute est au cœur 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 savoirs 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)

La connaissance du vocabulaire présent dans un texte et la qualité de la compréhension* sont corrélées (Giasson, 2012). Afin de cibler le travail de l'élève sur la compréhension et non de juger sa compréhension sur sa maîtrise du vocabulaire employé dans le texte, il est pertinent d'expliquer – en se limitant au contexte – le vocabulaire avant l'écoute ou la lecture. En outre, cela améliore la concentration (Cèbe & Goigoux, 2017). Il est possible de présenter les mots la veille de la lecture par exemple, de les mettre collectivement en mémoire [1.5.1] et, ensuite, de les réactiver avant et après la lecture. Pour établir la liste des mots à expliquer aux élèves, le recours à l'outil « Est-ce que tu connais ce mot ? » s'avère utile [Vol. 2, P3-P4, p. 101].

Veiller à la disposition spatiale et à la qualité de l'environnement sonore

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.

Par ailleurs, la présence d'un bruit de fond – même faible – et la qualité de la voix ont une influence sur la compréhension à l'écoute et peuvent rendre l'écoute difficile et peu agréable (Rudner et al., 2018).

Enseigner explicitement les stratégies de compréhension

Voir [Facteurs favorisants « Lire »]

Structurer les activités d'écoute en plusieurs étapes

Même si cela va à l'encontre du déroulement de la communication en situation réelle, il est recommandé – en phase d'apprentissage – de diviser l'écoute d'un message en plusieurs étapes (Colognesi, 2023; Allen, 2014). Une première étape consiste à annoncer le but d'écoute, d'énoncer le sujet et d'activer les connaissances sur le sujet. Ensuite vient l'écoute complète du message, suivie du retour sur le but d'écoute. Ensuite vient une phase d'oral réflexif [1.3.1] au cours de laquelle les élèves justifient les réponses qu'ils avancent, expliquent les stratégies/les procédures utilisées. Une phase centrée sur l'apprentissage d'une stratégie d'écoute peut intervenir. Finalement une tâche similaire peut être proposée sur un autre message, afin de favoriser le transfert de la stratégie apprise.

Appliquer des critères pédagogiques, culturels et patrimoniaux pour choisir les supports

(suite de [4. Le choix des textes dans l'introduction de « Lire »]) Plusieurs types de critères coexistent dans le choix des supports* d'écoute et de lecture. Outre des critères pédagogiques, des critères culturels et patrimoniaux doivent être pris en compte. **Au niveau culturel, il est essentiel de confronter l'élève à des supports ancrés dans un temps et/ou un lieu**, et de cibler les contenus culturels (arrière-fond historique, mode de vie, rites religieux, croyances, organisation de la famille et de la société, courants artistiques, œuvres d'art...) que l'on souhaite faire intégrer aux élèves afin qu'ils élargissent leur connaissance du monde [3.8.1]. Cela participe au développement de la culture générale, qui est un des deux principaux prédicteurs de la compréhension (Cromley & Azevedo, 2007).

Opérer des choix patrimoniaux demande de choisir les œuvres emblématiques, contemporaines ou non, 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.

Développer l'endurance à écouter

En fin de P6, l'enseignement de la compréhension a comme horizon d'attente des textes/messages équivalant à une longueur moyenne de 900 mots (trois ou quatre 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). Tout comme en lecture, l'écoute de messages de plus en plus longs est un enjeu majeur. Il est important de planifier l'écoute de messages de plus en plus longs, d'augmenter peu à peu le temps de concentration, d'attention demandé à l'élève.



En P5-P6, les attendus des compétences des champs ÉCOUTER et LIRE portent sur **des messages ou des textes papier ou numériques d'une longueur moyenne de 900 mots (trois ou quatre 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;



- donner du plaisir/susciter des émotions;

- de persuader/convaincre;

- d'enjoindre.

Commun aux 4 intentions.

C5 Manifester sa compréhension

Vérifier et justifier sa compréhension d'un message.

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 :

P6	<ul style="list-style-type: none"> • la distinction entre un fait et une opinion.
P5-P6	<ul style="list-style-type: none"> • les connaissances personnelles mobilisées; • les relations entre les éléments (texte-illustrations éventuelles, liens logiques, chronologiques, organisateurs* textuels, reprise de l'information).
P5-P6	<ul style="list-style-type: none"> • une émotion ressentie; • les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations éventuelles, organisateurs textuels, reprise de l'information); • les éléments réels/imaginaires, vraisemblables/invraisemblables; • 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'œuvre. <p>En imaginant une suite cohérente à un récit.</p>
P6	<ul style="list-style-type: none"> • la distinction entre un fait et une opinion.
P5-P6	<ul style="list-style-type: none"> • une émotion ressentie; • les relations entre les éléments (liens logiques, organisateurs textuels, reprise de l'information).
P5-P6	<ul style="list-style-type: none"> • les liens établis entre l'implicite* et l'explicite; • l'intention de l'auteur; • les caractéristiques du message entendu, la façon dont il est organisé (P6) pour en identifier le genre*; • le sens du message grâce à la prise en compte des indices grammaticaux, verbaux et du fonctionnement de la langue; • les informations essentielles, le sens global du message.

P5-P6	Détecter une perte de compréhension.
--------------	--------------------------------------

P5-P6	<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 UN PODCAST DOCUMENTAIRE EN VUE DE RÉALISER UN CLASSEMENT PHYLOGÉNÉTIQUE



COMPÉTENCE

C4 Manifester sa compréhension*

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

ATTENDU

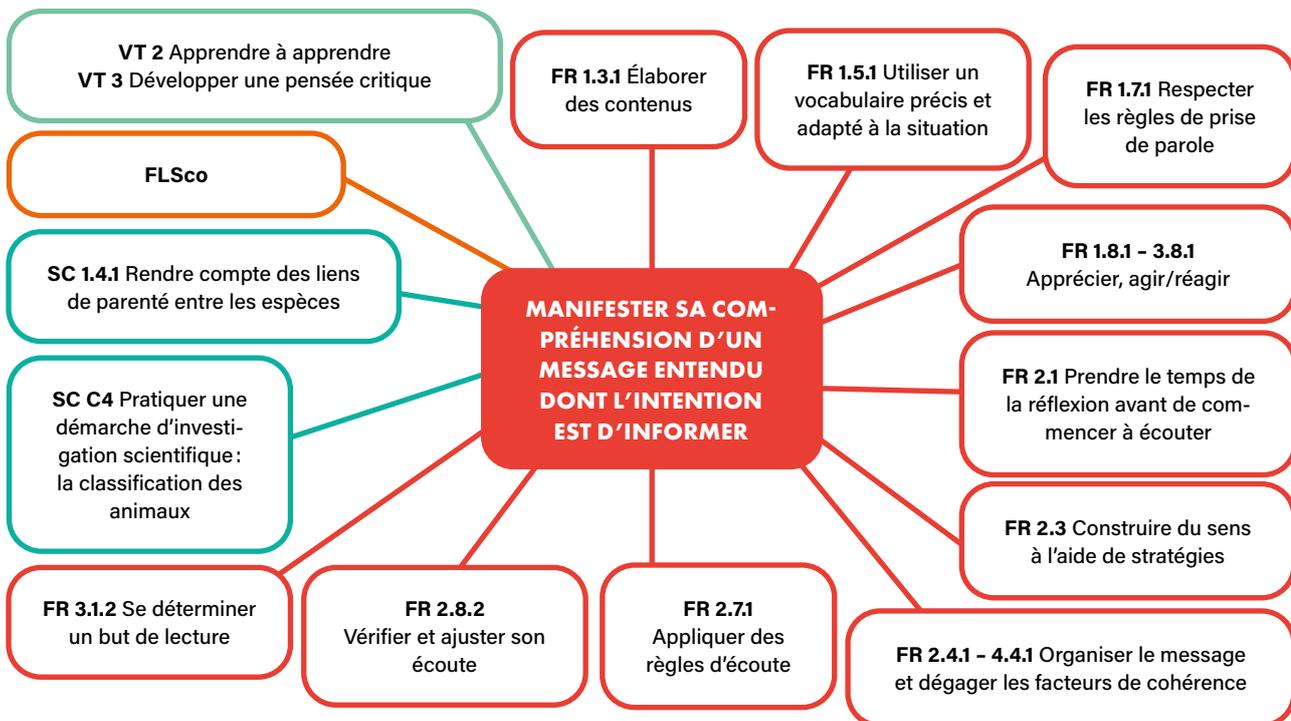
P6

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 ;
- les connaissances personnelles mobilisées ;
- l'intention de l'auteur ;
- les caractéristiques du message entendu pour en identifier le genre* ;
- les informations essentielles, le sens global du message.

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 [Facteurs favorisants « Écouter »].
Garder son attention malgré la longueur du texte du podcast, de la vidéo...	Proposer plusieurs écoutes et/ou réaliser une écoute par dévoilement progressif.
Avoir des connaissances limitées sur le sujet.	Collecter collectivement les connaissances antérieures des élèves sur le sujet abordé. Lister les questions que l'on se pose [3.1.2]. Se documenter sur la thématique abordée.

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

- Annoncer aux élèves que l'intention de l'activité est de relever des informations utiles afin de réaliser un classement phylogénétique lors de l'écoute d'un épisode du podcast « Les bestioles » [SC C4].
- Donner quelques informations avant l'écoute afin de favoriser une écoute attentive [2.1.1]: présentation de la série « Les bestioles », explication de l'intention*, présentation des personnages...
- Compléter la première colonne d'un document S-V-A [3.1.2].

Déroulement

<p>Étape 1: écouter le podcast documentaire en fonction de buts d'écoute différents</p>	<p>Étape 2: mettre en commun les informations récoltées par groupe</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Reformuler les règles* d'écoute [2.7.1]. • Identifier les buts d'écoute avant d'écouter le podcast (3 élèves/but) [2.1.2] • Retenir les informations importantes liées à son but d'écoute [2.3.4]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Identifier collectivement les informations essentielles [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].
<p>Étape 3: organiser les informations utiles et réaliser une classification phylogénétique du brochet, via la réécoute du podcast</p>	<p>Étape 4: évaluer la qualité de son écoute [2.8.2] et garder une trace de ce qui a été vécu</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Identifier le modèle* d'organisation mis en œuvre [2.4.1]. • Organiser les informations en s'aidant du plan de texte « énumération » [4.4.1] [VT 2]. • Lister les critères utiles pour la classification phylogénétique [SC 1.4.1] [VT 3]. • Classer l'animal [FLSco]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les règles d'écoute à améliorer lors des prochaines situations d'écoute [2.8.2]. • Compléter les autres colonnes du document S-V-A [3.8.1]. • Choisir, en groupe classe, les mots à mettre dans le « carnet de mots » pour se souvenir de l'activité [1.8.1].



Prolongements possibles

- Réaliser un podcast documentaire [FMTTN - C8]
- Réaliser un lapbook* ou une affiche informative sur le brochet
- Réaliser une affiche évolutive de la classification d'animaux durant l'année scolaire [SC 1.4.1]

Autres idées d'activités de mise en lien

- Réaliser le journal de l'école après avoir analysé un journal télévisé
- Préparer la visite pédagogique d'un lieu, d'une ville après avoir écouté un documentaire, une capsule vidéo



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]

ATTENDUS

P5-P6

Citer les paramètres de la communication: énonciateur, destinataire, intention* dominante, message, contexte (temps et lieu) et les niveaux de langue.

Repérer la diversité des interlocuteurs:

- connu/inconnu;
- familial/non familial;
- un/plusieurs;
- du même âge/plus jeune/plus âgé;
- d'ici/d'ailleurs.

- ✓ Intentions de communication. [1.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

P5-P6

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

- ✓ Niveaux de langue. [1.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

P5-P6

Connaitre les caractéristiques du niveau familial, du niveau courant et du niveau soutenu.

SAVOIR-FAIRE

- Tenir compte des paramètres de la situation de communication. [1.1.1 - 3.1.1 - 4.1.1]

P5-P6

Identifier l'énonciateur, le destinataire, l'intention dominante, le message et le contexte pour planifier son écoute.

Tenir compte du/**Adapter le** niveau de langue (familial, courant, soutenu).

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

2.1.2 Se déterminer un but d'écoute

SAVOIR

- ✓ Supports* de communication (papier ou numérique). [3.1.2]

ATTENDUS

P5-P6

Identifier le type de support utilisé et les sources d'un document.

SAVOIR-FAIRE

- Assigner un but à son écoute. [3.1.2]

P5-P6

Déterminer un but d'écoute selon l'intention* précisée.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.3: Prendre position de manière argumentée

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 attentive [2.7.1]** (Lafontaine & Dumais, 2012).

En parallèle à l'attention portée à la variété des modalités de prises de parole [**Introduction « Parler »**], il est essentiel de diversifier les modalités d'écoute: seul (centre* d'écoute) ou en collectif; 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. La diversité des podcasts est un atout pour leur utilisation en classe.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Assigner un but à son écoute

Tenir compte des paramètres de la situation de communication

Identifier collectivement des buts d'écoute avant d'écouter un podcast documentaire



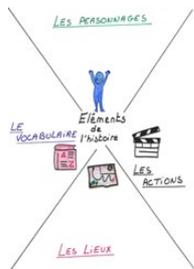
Que connaissez-vous de la mouche? De quelles informations avons-nous besoin pour réaliser sa fiche descriptive? Répartissons-nous les buts d'écoute. Écoutons le podcast.

Réécouter certaines parties d'un podcast documentaire pour identifier des informations manquantes



Nous avons écouté le podcast « Bestioles – La mouche ». Il nous manque des informations concernant son alimentation. Selon vous, doit-on réécouter toute l'émission ou une partie? Quelle partie allons-nous réécouter?

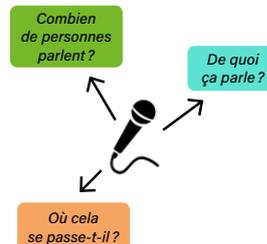
Préparer collectivement une écoute longue en s'assignant des buts



Nous allons écouter un chapitre du long roman que nous apprenons à comprendre en classe. Que doit-on retenir pour résumer le chapitre? Les personnages, les lieux, les actions, du vocabulaire « chic » [3.5.1]...

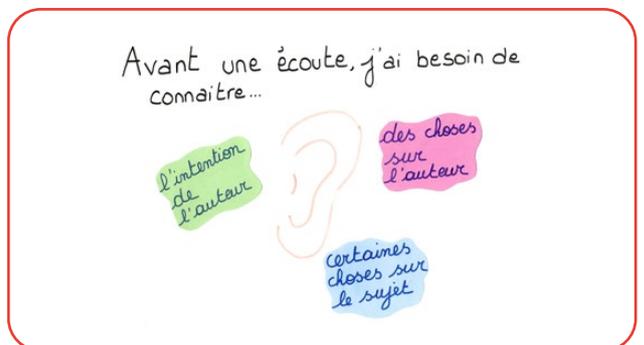
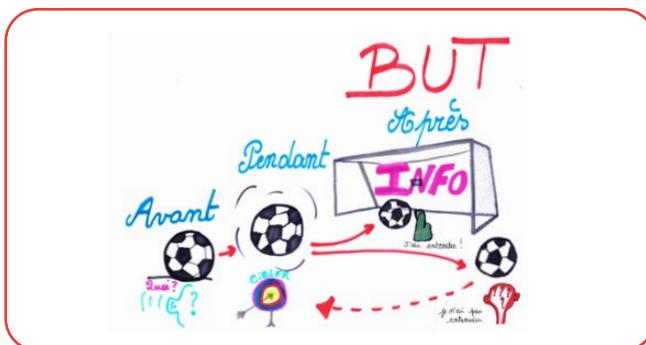
Préparer l'écoute d'une interview en Langues Modernes

[LM 1.1.1]



Demain vous allez écouter une interview en Langues Modernes. Préparons cette écoute ensemble. Combien de personnes entendrez-vous? Où se passera cela d'après vous? De quoi parlera cette interview?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- planifier son écoute; expliciter les stratégies d'écoute et distinguer les modalités d'écoute; rechercher les informations essentielles et en garder une trace (FR S1);
- relier un extrait à son contexte géographique et/ou historique (LAT S2).

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

2.3.1 Contrôler sa compréhension

SAVOIR

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

ATTENDUS

P5-P6 Connaître* le rôle du contrôle de sa compréhension.

SAVOIR-FAIRE

- Contrôler sa compréhension.
[3.3.1]

P5-P6

Détecter les pertes de compréhension et recourir à des stratégies pour y remédier.
Passer d'un mode de lecture automatisé à un mode de lecture stratégique, contrôlé.

2.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte

SAVOIR

- ✓ Stratégies/habilités* de compréhension*.
[3.3.2]

ATTENDUS

P5-P6

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.
[3.3.2]

P5-P6

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).

BALISES ET SENS



Les représentations* mentales ont une grande influence sur la compréhension*, la mémorisation et la création de résumés : elles aident à identifier les informations* explicites, à visualiser les détails et permettent de structurer les informations [VT 2]. 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... (Se) Construire une représentation mentale, c'est aussi visualiser les relations entre les idées.

Dans les textes à structure narrative, les représentations mentales permettent d'imaginer les personnages, les lieux, les actions... Elles augmentent également le plaisir ressenti à la lecture (Giasson, 2006). Proposer le texte sans les illustrations dans un premier temps favorise aussi l'élaboration de représentations mentales.

Les textes à visée informative – notamment les documentaires – utilisent des plans, des modèles* d'organisation spécifiques [Annexe 2], qu'il est intéressant de visualiser à l'aide d'organiseurs graphiques. Ils facilitent la mise en relation entre les idées et permettent de mieux comprendre l'organisation des textes, ainsi que la progression des idées.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

(Se) Construire une représentation mentale du texte

Représenter des éléments (personnage, lieu...) d'un chapitre de roman lu par l'enseignant à l'aide de collage



DUGOMIER & ERS, *Les enfants de la résistance* (2020), Rageot-éditeur.

Tu as écouté ce chapitre. Ferme les yeux. Comment te représentes-tu le lieu de l'action principale ? Choisis une technique pour le représenter.

Y a-t-il un film de l'histoire qui s'est créé dans ta tête ?

Décrire les odeurs ressenties lors de l'écoute du chapitre suivant, les yeux fermés



Avec ton voisin, liste des odeurs que tu connais. Quelles sont les odeurs que tu associes à cette histoire ? Explique les raisons à ton voisin. Qu'est-ce que ça t'apporte pour pouvoir t'immerger dans l'histoire ?

Distinguer la cause et la conséquence d'une séquence explicative à l'aide d'un organisateur graphique



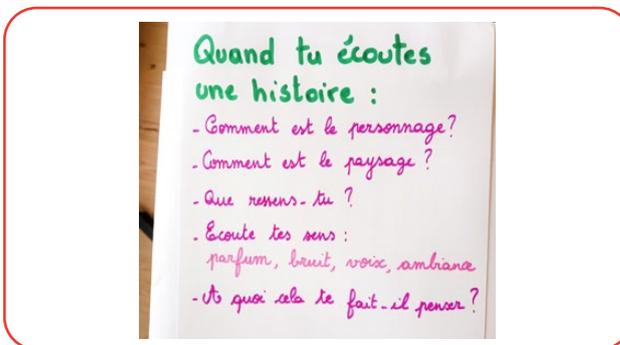
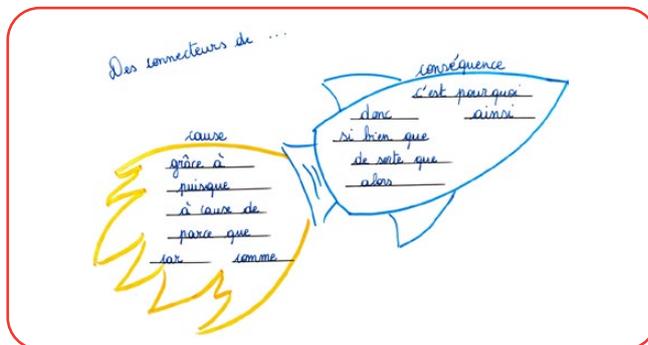
Dessine plusieurs fusées selon le modèle proposé. Pour chaque phrase, écris la cause dans la fumée et la conséquence dans la fusée. Sois attentif : la conséquence peut apparaître avant la cause ! Corrigeons ensemble.

Se représenter les lieux d'une histoire écoutée



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. Quel plan de texte vas-tu utiliser [1.4.1] ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expliciter ses stratégies, rechercher les informations essentielles et en garder une trace (FR S1);
- décrire un aspect de la vie quotidienne (LAT S2).

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

2.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier



SAVOIR

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

ATTENDUS

P5-P6

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]

P5-P6

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 et à celles élaborées par les pairs.

2.3.4 Dégager des informations explicites

SAVOIR

- ✓ Stratégies/habilités* de compréhension*. [3.3.4]

ATTENDUS

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

- Prélever des informations explicites. [3.3.4]

P5-P6

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

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée



BALISES ET SENS



Une hypothèse* d'anticipation est une supposition sur le contenu ou la suite possible d'un texte. Elle est ancrée dans la compréhension* (que dit le texte ?). Elle se formule en mettant en relation des indices issus du texte ou de l'image et/ou des indices externes au texte (les connaissances sur le monde du lecteur, l'Histoire, ce qu'il connaît de l'auteur ou du genre*...). C'est un mouvement qui va du texte vers le lecteur.

Une hypothèse* d'interprétation est une supposition sur la signification d'un texte. Elle est ancrée dans l'interprétation* (que veut dire le 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 sur le monde, ses goûts, ses expériences, ses centres d'intérêt... (Schillings & André, 2019).

Il est important d'amener l'élève à verbaliser les indices qui lui ont permis de formuler ses hypothèses. Noter ses hypothèses permet également de faire un retour en arrière et de se questionner profondément sur le texte. Les activités, comme la lecture à dévoilement progressif (ou lecture pas-à-pas) ou la lecture coopérative [2.3.9], durant lesquelles il peut les confronter à celles des autres sont essentielles.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

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

Rédiger des hypothèses d'anticipation durant un atelier en centre* d'écoute



Quelle sera la suite du texte ?
Écris-la sur la fiche. Liste les indices qui t'ont mis sur cette piste : des mots, des phrases...
Après écoute de la suite, reviens sur tes hypothèses.
Avais-tu bien anticipé ? [VT 3]

Émettre des hypothèses d'anticipation lors d'une écoute à dévoilement progressif [2.3.9] d'un texte à chute



Quelle sera la suite ? Pourquoi ?
Explique à ton voisin ce qui te met sur la piste.
Tes hypothèses étaient-elles correctes ? Quels mots t'ont aidé ? Comment l'auteur a-t-il brouillé les pistes ?

Relier des éléments du texte à son vécu personnel (hypothèse d'interprétation)

Dans le texte entendu, quel élément attire mon attention ?

Qu'est-ce qui me permet de faire le lien avec mon histoire personnelle ?

Lisez les deux questions au tableau. Dans l'extrait entendu, listez quelques éléments qui ont attiré votre attention. Quels sont les éléments qui peuvent faire du lien avec votre vécu ?
Moi, par exemple, j'ai peur du noir, comme le héros de l'histoire.

Confronter ses hypothèses d'interprétation à celles des autres élèves après l'écoute d'une chanson ou d'un slam



Selon toi, que veut dire cette chanson ? Cette chanson te parle-t-elle ? Que te dit-elle ?
Confrontons nos interprétations. Plusieurs réponses sont possibles, en fonction de nos vécus respectifs.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Titre de l'histoire :

Je prédis que...	Parce que...	j'aurais raison	j'aurais tort

Mes prédictions

Je prédis que le texte entendu parle de

Je pense que ça parle de

Pour anticiper, j'ai utilisé :

- le titre
- le contexte
- les illustrations



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser des informations pour construire des inférences* (FR S1);
- se situer personnellement par rapport au document; se construire une identité d'auditeur en prenant appui sur ses connaissances culturelles pour justifier ses préférences (FR S1).

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

2.3.5 Élaborer des inférences



SAVOIR

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

ATTENDUS

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

- Élaborer des inférences. [3.3.5]

P5-P6

Déduire des informations implicites* en reliant des informations* explicites proches ou éloignées.
 Déduire des informations implicites en reliant 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.

2.3.6 Percevoir le sens global

SAVOIR

- ✓ Stratégies/habilités* de compréhension*. [3.3.6]

ATTENDUS

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

- Percevoir le sens global. [3.3.5]

P5-P6

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

- Prendre des notes. [3.8.1 - 4.3.1]

P6

Noter des mots-clés du message lu ou entendu.
 Organiser ses notes (schéma, ligne du temps, carte mentale...).

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée



BALISES ET SENS



Toute lecture donne lieu à l'élaboration d'inférences* (Giasson, 2012). 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.

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

L'aptitude à inférer s'améliore par l'enseignement de stratégies* de lecture (attribuer un état mental aux personnages, utiliser une bulle de pensées...). Il est utile de proposer aux élèves des supports* visuels afin qu'ils se créent une représentation concrète du mécanisme de l'inférence.

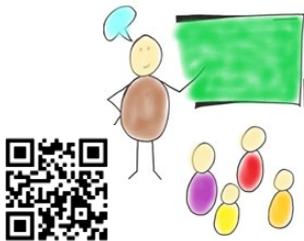
Une démarche efficace pour enseigner les stratégies (Bissonnette et al., 2015), dont les stratégies d'inférence, est l'enseignement explicite [Facteurs favorisant « Lire »].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Élaborer des inférences

Étape 1: écouter le modelage*1 de la stratégie « les bulles de pensée » réalisé par l'enseignant (« Je fais »)



Je relie des informations du texte à mes connaissances pour lire entre les lignes (le quoi?). Je vais dire à voix haute ce qui se passe dans ma tête (le pourquoi? le quand? le comment?) quand j'applique cette stratégie.

Étape 2: appliquer la stratégie lors de la pratique* guidée et verbaliser la démarche (« Nous faisons ensemble »)



Je vais tirer au hasard un prénom pour appliquer la stratégie et dire comment il le fait. Qu'as-tu inféré?

Quelles informations du texte as-tu mises en relation avec tes connaissances? Faites la même chose en duo.

Étape 3: appliquer la stratégie lors de la pratique* autonome (« Tu fais sans aide ») et recevoir de la rétroaction (feedback)



Seul, identifie trois informations implicites* dans le texte. Dis-moi tes réponses. Pourquoi dis-tu cela? Tu as commis une erreur. Je vais te remontrer comment appliquer la stratégie.

Étape 4: construire un tableau d'ancrage lors de l'objectivation de la stratégie



Quels sont les éléments importants à retenir? À quoi sert cette stratégie? Quand l'utiliser? Comment devrais-je l'écrire pour que vous vous en rappeliez? Qu'est-ce que je pourrais ajouter dans le tableau pour vous aider?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Quand je fais des inférences

je fais attention aux indices dans le texte  indices	+	je fais des liens avec mes connaissances  connaissances	=	je découvre ainsi de nouvelles informations  inférences
---	---	--	---	--



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser des informations pour construire des inférences, des unités lexicales et grammaticales pour produire du sens; se situer personnellement par rapport au document (FR S1);
- expliciter les stratégies d'écoute; (auto)évaluer sa prestation ou sa production en vue de l'améliorer (FR S1).

1. Pour en savoir plus sur l'enseignement explicite: <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/62562>

2. MICHEL, N. (2022). *Entre mes branches*. La joie de lire.

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]

ATTENDU

P5-P6

- 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

P5-P6

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]

P5-P6

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

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2: Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 1.3: Prendre position de manière argumentée

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).

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.

En P1-P2, l'élève a appris à distinguer les éléments réels et imaginaires d'un texte. Depuis la P3, il distingue également dans des textes sans ambiguïtés ce qui est vraisemblable et invraisemblable. Peu à peu, il analyse des textes dans lesquels les frontières entre ces notions sont de plus en plus poreuses.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

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

Repérer les éléments vraisemblables dans un récit fantastique

	Ce qui est réel	Ce qui est imaginaire
Ce qui est vraisemblable		
Ce qui est invraisemblable		

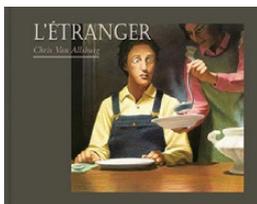
Tu as écouté une histoire. Complète le tableau lorsque c'est possible. Quel élément est imaginaire selon toi ? Pourquoi ? Est-il vraisemblable ou invraisemblable ?

Identifier l'information imaginaire dans l'autoportrait d'un autre élève



Dans ton autoportrait, place une information imaginaire. Rends-la la plus vraisemblable possible. Énonce ton message à ton groupe. Retrouveront-ils l'information imaginaire ?

Déterminer le degré de vraisemblance d'un conte* merveilleux [VT 3]



VAN ALLSBURG, C. (2022). *L'étranger*. D'eux.

En groupe, listez les éléments vraisemblables de l'histoire entendue. Pourquoi penses-tu que cela est invraisemblable ?

Compléter un tableau à double entrée suite à l'écoute d'un récit de science-fiction



Après l'écoute, placez la flèche dans la roue selon le degré de vraisemblance que vous donnez au texte. Avez-vous placé votre curseur au même endroit ? Explique pourquoi tu penses que... est invraisemblable.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



Réal ou imaginaire, vraisemblable ou invraisemblable ... en images !		
	CE QUI EST RÉEL C'est la réalité ! C'est un fait !	CE QUI EST IMAGINAIRE Ce n'est pas la réalité ! C'est inventé !
CE QUI EST VRAISEMBLABLE Ça existe ! C'est possible ! C'est plausible ! Ça peut exister !	 Ces enfants sont réels et existent.	 Le Petit Nicolas est un personnage imaginaire mais qui pourrait exister dans la réalité.
CE QUI EST INVRAISEMBLABLE Ce n'est pas possible ! Ça n'existe pas ! Je n'y crois pas !	 Observer un bateau sur une colline semble improbable mais c'est pourtant bien réel.	 Cette peinture a été imaginée par Banksy. Elle est imaginaire et invraisemblable. Il est impossible d'observer ce genre de situations dans la réalité.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- distinguer le vraisemblable de l'invraisemblable, le réel de l'imaginaire, l'auteur du narrateur (FR S1);
- dégager le sens d'un mythe (LAT S2).

2.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

2.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension et interprétation)



SAVOIR

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

ATTENDUS

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

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

P5-P6

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

- Pratiquer une lecture participative.
[1.3.1 - 3.3.9]

P5-P6

- Se mettre à la place d'un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements).
- 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 auteurs.
- Relier des œuvres entre elles (mise en réseau): comparer les variantes d'une même œuvre (transformation d'un conte en BD, d'un roman en film...).

- Pratiquer une lecture distanciée.
[3.3.9]

P5-P6

- Dégager les valeurs défendues, le message véhiculé dans un document.
Identifier le narrateur.
- Associer des valeurs et intentions à un personnage.
S'interroger sur l'intention* de l'auteur.
- 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.
- Comparer la vision du monde proposée dans un texte à sa vision personnelle.

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



La lecture* littéraire (Dufays, 2018) est une modalité de lecture qui met en œuvre – dans un constant aller-retour – une lecture participative et une lecture distanciée. La lecture participative est centrée sur le ressenti et les impressions du lecteur, sur l'empathie envers les personnages. La lecture distanciée est centrée sur l'analyse du texte, la manière dont il est construit, les procédés employés. C'est une lecture qui prend du recul, qui s'intéresse au « comment ? ».

En classe, la lecture littéraire se réalise idéalement lors d'activités décloisonnées de lecture [Introduction « Lire »], qui envisagent la lecture comme une activité sociale et interactive mêlant lecture, écriture, écoute et parole: la lecture coopérative, la lecture par dévoilement progressif (ou lecture pas-à-pas) [Vol. 2, P1-P2, p. 61], l'élaboration collective d'un visibiléo* [Vol. 2, P3-P4, pp. 78-79] ou le cercle de lecture (Terwagne et al., 2006). Ces activités s'éloignent nettement du questionnaire de lecture individuel. Elles assimilent le groupe-classe à une communauté d'échanges, durant laquelle l'enseignant guide, favorise et étaye les interactions. (suite en [3.3.9 (2/2)])



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



Nous allons reconstituer un chapitre d'un roman en coopérant [VT 1]. Chacun va recevoir un paragraphe. Lisez-le. Retenez les éléments de votre extrait qui vous semblent importants [FE]. 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 son paragraphe? Cachons nos paragraphes, puis écoutons-nous.

Étape 3: reconstituer l'ordre du texte en coopérant et en appliquant les règles* d'écoute [2.7.1]

Scalpio. Le chef-d'œuvre du peintre, d'après les spécialistes, mais surtout un subtil essor de mystère et d'effroi: tous ceux qui l'avaient possédé, en effet, étaient morts de mort violente. Cette malédiction qui semblait poser sur le tableau avait fait, naturellement, du Cavalier noir le peintre le plus chéri du monde. Le vicar Douglas l'avait acquise, disait-on, à un prix exorbitant.
C'est sans doute pour cela que Le Cavalier noir était protégé plus étroitement qu'un chef d'État. Il était accroché dans une salle blindée dont seul M. Douglas connaissait le code d'accès. Pas d'autre tableau dans la pièce: un tableau d'art était accroché sur le mur d'en face, un dessin aux couleurs bêtardes dont on identifiait mal le sujet: un singe, semblait-il, étonné et écumant, un zigzag au coin de la bouche, qui lançait derrière lui des cartes à jouer (ou plutôt de ces billets de banque). C'était le vicar Douglas lui-même qui avait accroché le tableau d'un de ses petits fils, un enfant de cinq ans à peine. Une façon pour lui de se moquer de Scalpio et de son Cavalier noir. Car même s'il avait

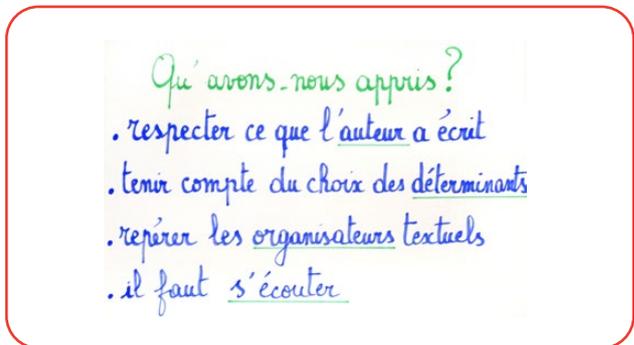
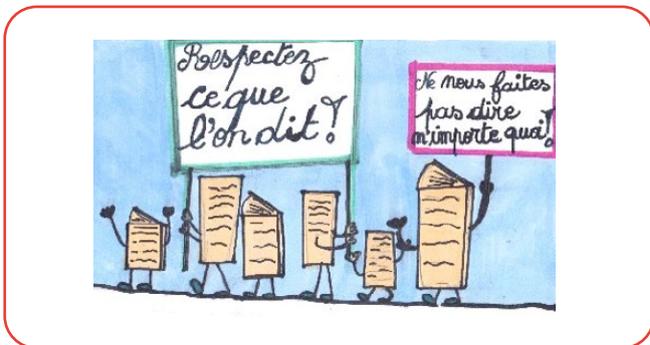
Qui veut bien résumer le chapitre? Qui veut ajouter un élément? Où se place ce paragraphe? Pourquoi? Déplace-toi. Les déterminants ont-ils donné un indice?

Étape 4: vérifier la cohérence de la reconstitution en écoutant l'audio-livre et verbaliser ce que l'on a appris



Chacun va lire son paragraphe. L'histoire a-t-elle du sens? Vérifions à l'aide de l'audio-livre. Comment avons-nous fait pour reconstituer le texte? Quelles stratégies avons-nous utilisées [3.8.1]? Qu'avons-nous appris?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expliciter, distinguer les stratégies* de lecture, choisir les modalités d'écoute/de lecture (FR S1);
- utiliser des informations pour construire un message significatif; analyser les éléments spécifiques qui contribuent à percevoir le sens global, expliquer la cohésion et la structure du texte (FR S1).

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]

ATTENDUS

P5-P6

- Connaître*
- des connecteurs* d'opposition, de conséquence, de conclusion, de synthèse;
 - les techniques de reprise de l'information (reprise* anaphorique).

Pour éviter l'accumulation dans les attendus (FWB, FRALA, 2022, p. 88), le *Référentiel* ne cite pas les types de connecteurs présents en P3-P4 et à entretenir et développer en P5-P6 : connecteurs de temps, d'espace et de lieu, d'énumération, de cause/conséquence, d'addition.

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

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

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

P5-P6

- 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);
 - ajout de nouvelles idées pour faire avancer le propos;
 - **reprise d'idées émises (P6)**.

- Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.
[1.4.1 - 3.4.1 - 4.4.1]

P5-P6

- Repérer la (les) voix du (des) locuteur(s).
Relier des informations (référents*) et leurs reprises anaphoriques :
- substituts* lexicaux (synonymes, termes génériques...);
 - des substituts grammaticaux (pronoms, déterminants).

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2: Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 1.3: Prendre position de manière argumentée

BALISES ET SENS



(suite de [1.4.1]) L'appartenance à une structure* textuelle (narrative, descriptive...) varie selon le texte. Certains genres* (comme la poésie, la chanson ou l'album narratif) peuvent appartenir à plusieurs structures: un poème peut être narratif, un autre poème peut être descriptif...

Chaque modèle* d'organisation entraîne l'utilisation d'organisateur* textuels et de connecteurs* privilégiés. Par exemple, pour structurer une comparaison entre deux éléments (plan « comparaison » [Annexe 2]), je peux utiliser les connecteurs *tantôt... tantôt... quant à lui, alors que, plutôt que, or, alors que* ou des pronoms comme *l'un... l'autre...*

En P5-P6, l'élève s'initie aux connecteurs d'opposition, de conséquence, de conclusion et de synthèse. Il poursuit également le travail entamé en P3-P4 sur les connecteurs temporels, spatiaux, d'énumération, de cause/explication et d'addition.

Connaitre* les structures textuelles et des modèles d'organisation améliore la compréhension* (Gaudreau, 2018): l'élève peut réaliser des hypothèses plus réalistes sur la suite du texte, construit avec clarté l'organisation du texte qu'il lit... (suite en [4.4.1])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Dégager les facteurs de cohérence*

Identifier le modèle d'organisation d'un texte lors d'une écoute

Des modèles d'organisation descriptifs et explicatifs

La relation des causes et des conséquences	La comparaison	les plans
La relation du problème et des solutions	l'ordre logique	le zoom
l'énumération	le balayage	

Écoute ce texte. Par quoi commence-t-il? Qu'entends-tu après? Quel lien y a-t-il entre les deux éléments? À quel modèle d'organisation cela te fait-il penser? Choisis le bon pictogramme. Échange tes réponses avec ton voisin.

Établir la « carte d'identité » de l'exposé* oral à partir d'une vidéo d'un exposé d'élève [1.1.1]



Qu'est-ce qu'un exposé? À quoi sert-il? Que fait l'élève? À qui s'adresse-t-il? As-tu appris des choses? Comment l'élève a-t-il trouvé les informations? Utilise-t-il un support*? Pourquoi?

Repérer les connecteurs utilisés dans une critique de livre écoutée en désordre pour la remettre dans l'ordre logique



Chaque tuile parlante contient une partie de la critique. Écoute-les. Retrouve l'ordre logique des tuiles. Pourquoi as-tu choisi cet ordre? Quels sont les mots qui t'ont mis sur la piste? Un autre ordre aurait-il été possible?

Compléter une phrase pour verbaliser les liens de sens qui existent entre les groupes reliés par un connecteur



Voici un début de phrase. Parmi les fins proposées, laquelle complète la phrase donnée? Qu'est-ce qui pose problème dans les fins rejetées? Toutes les associations sont-elles correctes? Pourquoi?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Genre de texte : Exposé

<p>Définition</p> <p><i>Présentation orale d'un expert sur un sujet donné qui a pour but de transmettre des connaissances.</i></p>	<p>Caractéristiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire : documents - Prendre : notes - Triier : informations - Ordonner : idées - Organiser : présentation - Entraîner à : oral - Présenter : avec ou sans support
--	--

La cuillère fait un bruit sourd en tombant dans la soupe.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- caractériser les paramètres de la communication ainsi que les structures de textes narratifs, argumentatifs, explicatifs, descriptifs et dialogués (FR S1).

2.5 TRAITER LES UNITÉS LEXICALES

2.5.1 Traiter le vocabulaire

SAVOIR

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

ATTENDU

P5-P6

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

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]

ATTENDUS

P6

Connaître* les préfixes et leur impact sur le sens des mots :

- in- (im-, il-, ir-) : donne un sens de négation (« immortel », « irréel ») ou donne le sens « dans » au mot (« intérieur »);
- en- : donne le sens « dans » au mot (« enterrer »);
- re- (ré-, r-) : donne le sens « à nouveau » (« revenir »);
- de- (dés-) : donne un sens de séparation (« décolorer », « désespoir »).

P5-P6

Connaître les notions de famille* de mots, racine, préfixe **et suffixe (P6)**.
Connaître les procédés de construction des mots: la dérivation* et la composition* (juxtaposé, soudé, avec un trait d'union, avec un connecteur*).
Connaître les constantes orthographiques liées à l'emploi ou non de certains accents (a/à, ou/où...).

P5

Connaître les règles de positions (voir Savoir [3.5.2 (2/2)]).

- ✓ Relations sémantiques entre les mots.
[1.5.2 - 3.5.2 - 4.5.1 - 4.5.2]

P5-P6

Connaître les notions de synonyme, antonyme et homonyme*, homophone*, homogramme*, champ* lexical, substitut* lexical.
Connaître des homogrammes et des homophones.
Connaître les liens qui unissent un terme générique avec des termes spécifiques.

BALISES ET SENS



(suite de [1.5.1]) Le choix des mots à travailler et à réactiver est guidé par la fréquence, l'utilité, la polysémie et le caractère abstrait du mot. Les mots les plus fréquents, ainsi que le vocabulaire spécifique des disciplines (qui est un des domaines de la langue* de scolarisation [FLSco]), sont souvent abstraits et polysémiques (*figure, échelle, volume, sommet, pyramide, limite, accord*...*). Ils peuvent devenir de véritables obstacles à l'activité de l'élève. La connaissance et la maîtrise qu'il a des mots du vocabulaire spécifique ont 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]. Selon le contexte, la discipline... un verbe de consigne peut demander des actions très différentes de la part de l'élève : *compléter une phrase, c'est écrire des mots; compléter un schéma, c'est ajouter des flèches...* Par ailleurs, certains déterminants (*le, la, un, une*) et des connecteurs très fréquents (*et, ou...*) peuvent avoir des sens contradictoires [Vol. 2, P3-P4, p. 63]. (suite en [3.5.1])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Lexique spécifique

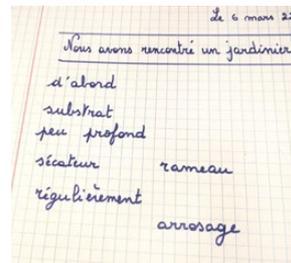
Rechercher, dans un dictionnaire¹ adéquat, l'origine géographique de mots donnés



Regarde la vidéo ou écoute la chanson². Recherche dans ton dictionnaire le pays ou la région d'origine du mot que tu as reçu. Sur chaque post-it, note le mot et au verso son origine.

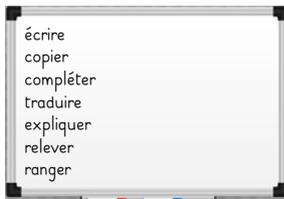
Place ton mot sur le planisphère.

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



Nous avons rencontré un jardinier [VT 5]. Quels mots vont t'aider à « raconter » ce que tu as vécu, fait ? Listes-en quelques-uns mentalement. Mettons en commun. Y a-t-il des adverbes ou des connecteurs qui seraient utiles ? Note-les [4.5.1].

Relever les verbes de consigne employés à l'oral (et à l'écrit) et les compléter de toutes les manières possibles [FLSco]



Relève tous les verbes de consignes que tu entends jusqu'au moment de la récré. Note-les. Complétons chaque verbe par les informations demandées (le quoi ? le où ?).

Distinguer les emplois de connecteurs fréquents pouvant avoir des sens contradictoires (ou, et...)



Écoute chaque phrase. Lève le carton bleu si le connecteur exprime un choix et le carton jaune s'il exprime l'addition.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



VERBE	QUOI	ACTION
compléter	une phrase un schéma une liste de vocabulaire [LM]	écrire des mots ajouter des flèches traduire [LM]
classer	des feuilles des solides par ordre croissant	ranger mettre ensemble ordonner



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- traiter les unités lexicales en lien avec la thématique, construire le sens des mots inconnus; connaître* les préfixes et leur impact sur le sens du mot (FR S1);
- expliquer l'origine et l'orthographe d'un mot français, l'utiliser à bon escient (LAT S2).

1. Par exemple: *Dictionnaire Le Robert junior illustré 7/11 ans*
2. Henri Dès (2002). *FAR WEST, Le polyglotte*. Studio Prism.

2.6 TRAITER LES UNITÉS GRAMMATICALES

2.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales

SAVOIR

✓ Conjugaison*.
[1.6.2 - 3.6.1 - 4.6.2]

ATTENDUS

P6

Connaître* la conjugaison au mode indicatif (plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé).

Connaître les règles générales d'accord* du participe passé (cas recouvrant les emplois du PP employé sans auxiliaire*, avec « avoir », avec « être » à l'exception des cas de l'accord du participe passé des verbes pronominaux).

Connaître l'infinitif.

Connaître le participe présent et le participe passé.

Connaître la conjugaison des verbes en -ER avec variation du radical*.

SAVOIR-FAIRE

→ Prendre appui sur les indices grammaticaux pour construire le sens du message entendu.
[3.6.1]

P5-P6

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques nominales :

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

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques verbales dans le message entendu ou lu :

- de personne et de nombre ;
- de temps*.

Repérer les modes : infinitif, indicatif, impératif, participe **et subjonctif (P6)**.

Repérer les substituts* grammaticaux et les substituts lexicaux.

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

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

Repérer les structures passives.

Repérer les structures de mise en évidence.

BALISES ET SENS



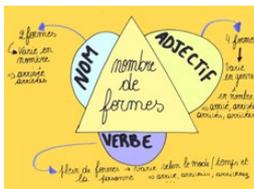
L'écrit et l'oral ont des fonctionnements différents. Le français a de nombreuses formes homophoniques*, que ce soit au niveau des accords* ou de la conjugaison*. L'écrit lève l'ambiguïté issue de la « morphologie silencieuse » (Garcia-Debanc et al., 2022, p. 93) du français oral. De nombreuses erreurs proviennent de cette méconnaissance du décalage entre l'oral et l'écrit, ainsi que du caractère inaudible de nombreuses marques. Par exemple, à l'écrit, les groupes nominaux comportent généralement au moins 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.** En conjugaison, le phonème* [é] (qui se confond de plus en plus avec le phonème [è]¹) est présent dans la terminaison* de 17 formes (sur 40 !) d'un verbe en -er conjugué à un temps* simple et provoquerait une erreur de conjugaison sur quatre (Brissaud, 2002). **L'observation de ces phénomènes d'homophonie est donc absolument indispensable afin d'assurer la maîtrise de l'orthographe grammaticale** (Roy-Mercier & Chartrand, 2016) [4.6.2].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

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

Constater la fréquence du phonème [é] en conjugaison orale et le caractère inaudible de nombreuses marques de personne



Avec ton voisin, choisissez un verbe en -er. Comptez le nombre de formes terminées par le son « é » dans les temps simples que tu connais. Combien d'autres « sons » existent ? Et à l'écrit [4.6.2] ?

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



Écoute la phrase. Combien entends-tu de mots qui disent le pluriel ? Et à l'écrit ? À l'écrit, il faut noter ce que l'on n'entend pas à l'oral [4.6.1] !

Repérer les marques orales de l'assertion, de l'interrogation et/ou de l'injonction



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

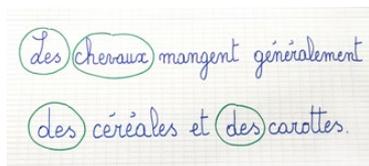
Décrire les marques de l'interrogation dans des phrases demandant une réponse



Écoute ces phrases. Pour chacune d'elle, décris sur un post-it le moyen utilisé par l'émetteur pour obtenir une réponse.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les formes qui disent le pluriel



Différentes manières de poser une question.
 . Pierre mange une glace ?
 . Pierre mange -t-il une glace ?
 . Est-ce que Pierre mange une glace ?



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...¹

- reconnaître et traiter les indices grammaticaux qui contribuent à produire du sens : énoncer les règles générales des chaînes d'accord (FR S1);
- reconnaître la syntaxe de l'oral (FR S1).

1. Les différents accents sur la lettre e (é, è) correspondent de plus en plus à des prononciations qui convergent (Luzzatti, 2010). La prononciation dépend des régions et de l'âge des locuteurs. Selon le contexte, il n'est pas toujours pertinent de les opposer. Il est vain de s'opposer à cette évolution phonétique contemporaine.

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

P5-P6

Connaître* des démarches pour s'adapter au contexte d'écoute :

- conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons);
- écoute attentive;
- comportement non verbal approprié selon la modalité retenue (audio/vidéo, public/privé...).

Respecter le tour et le temps de parole.

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

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

SAVOIR-FAIRE

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

P5-P6

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*);
- en reformulant ce qui a été dit.

Établir un lien entre le contenu du message et un support* illustré (schéma, plan, carte, tableau, logiciel de présentation...).

S'adapter au contexte d'écoute par

- des conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons);
- une écoute attentive;
- un comportement non verbal approprié selon la modalité retenue (audio/vidéo, public/privé...).

2.7.2 Traiter les moyens non verbaux

SAVOIR

- ✓ Paramètres* du corps, de la voix.

[1.7.2]

ATTENDUS

P5-P6

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



Les règles et les conduites d'écoute – parfois arbitraires – varient en fonction de la situation de communication. Afin d'intégrer et de pouvoir choisir les conduites sociales adéquates à la situation [VT 1], l'élève doit être confronté à des situations d'écoute diverses et 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). Témoigner de son écoute, c'est participer à la communication de manière active en tant que récepteur, c'est contribuer à part entière à l'harmonie et à la fluidité de la communication (Allen, 2014).

Pour maintenir son attention et être en position d'écoute attentive, l'élève peut utiliser plusieurs types de stratégies (Pharand & Lafontaine, 2014) : des stratégies kinesthésiques (dessiner pendant l'écoute, adopter une posture confortable, bâiller 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

Appliquer les règles d'écoute

Lister des éléments d'une attitude d'écoute attentive adaptée à la situation de communication, et les appliquer



Lors de la représentation théâtrale à laquelle nous allons assister, quelle attitude d'écoute adopter ? Comment rester attentif ? Quel est le rôle du public dans la représentation ? Que faire pour ne pas gêner les acteurs ?

Donner du sens à des paramètres* de la voix sur lesquels l'émetteur insiste



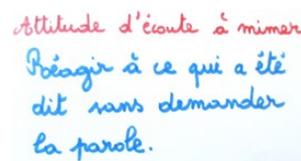
Dans cette interview, pourquoi la personne qui répond insiste-t-elle sur certains mots ? Comment fait-elle pour montrer que ce qu'elle est en train de dire est important ? Joue-t-elle avec le débit* de sa voix ? Avec le volume* ?

Établir son profil d'écoute et réfléchir au caractère collectif de celui-ci



Qu'est-ce qui t'aide à être attentif lorsque tu écoutes ? Est-ce que ce qui t'aide est susceptible de gêner ton interlocuteur ou les autres personnes qui écoutent ? Si oui, quel comportement adopter ?

Classer des attitudes d'écoute adaptées à une situation de communication privée ou publique



Chacun va mimer une attitude d'écoute imposée. Est-elle adaptée à chaque situation de communication ? Puis-je adopter cette attitude en public ? Que pourrait penser mon interlocuteur ? Discutons-en !

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Je vois quand tu m'écoutes !

<i>Tu me regardes quand je parle.</i>	<i>Tu me montres que tu vois ce que je te dis (signe de la tête).</i>	<i>Tu interromps ton activité quand je parle.</i>
<i>Tu réagis après que j'ai parlé.</i>	<i>Tu attends que je termine de parler.</i>	<i>Tu évites de faire du bruit.</i>

Je décède la voix de mon interlocuteur

- le ton de la voix** => l'interlocuteur partage ses sentiments
- les pauses** => l'interlocuteur met en évidence ses idées / => l'interlocuteur structure ses idées
- le débit** => l'interlocuteur apporte des nuances dans les différentes informations / => l'interlocuteur réagit par rapport aux réactions de son public.
- le volume** => l'interlocuteur attire l'attention sur des idées importantes



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- caractériser et analyser les composantes de la situation de communication, identifier des effets produits par les procédés techniques, identifier les paramètres paraverbaux et non verbaux (FR S1);
- dégager la stratégie d'écoute, en fonction du support*, du projet, du contexte de l'activité et du temps accordé (FR S1).

2.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

2.8.1 Apprécier, agir, réagir



[EPC 1.2 - 1.3 - 4.1]

SAVOIR

- ✓ Culture littéraire. [3.8.1]

ATTENDUS

P5-P6

Connaître* des œuvres du patrimoine littéraire (contes, légendes, fables...) rencontrées à l'école.

Connaître des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse rencontrées à l'école.

SAVOIR-FAIRE

- Interagir avec autrui. [1.8.1]

P6

Dégager des liens entre les propos échangés en regroupant ce qui a été dit.

P5-P6

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.

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

Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne.

Enchaîner une prise de parole à la suite de celle d'un autre.

- Élargir sa connaissance du monde (apprendre à apprendre). [1.8.1 - 3.8.1 - 4.8.1]

P5-P6

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

Recourir à des sources documentaires pertinentes.

Choisir un moyen de consigner des traces de ses apprentissages (schéma, notes, tableau, carnet de terrain).

Recourir à une diversité de sources.

Recourir à des techniques et des outils de consultation (mots-clés, moteur de recherche, index...).

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

P5-P6

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

Se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies à expérimenter...).

2.8.2 Vérifier et ajuster son écoute

SAVOIR-FAIRE

- Évaluer son écoute. [1.8.2]

ATTENDU

P5-P6

Évaluer la qualité de son écoute et de ses interventions.

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 [VT 1]. 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 (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

Vérifier si le but d'écoute a été atteint



Après l'écoute du podcast, vérifie si le but d'écoute que tu t'es fixé est atteint. Ta stratégie était-elle adaptée? À quelles questions peux-tu répondre? Comment vas-tu t'y prendre pour l'écoute suivante?

Passer en revue des attitudes d'écoute



Parcours le tableau d'ancrage « Quand j'écoute ». Quelles attitudes as-tu mises en œuvre durant l'exposé* de Maloé? Que peux-tu améliorer pour celui de Renan?

Estimer son degré d'écoute en fonction des points d'attention à avoir



Suite à l'intervention de l'agent de quartier, estime ton degré d'écoute en te situant sur le baromètre de l'écoute. Nadya, qu'est-ce qui a favorisé ton attention? Sam, pourquoi as-tu été distrait?

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



Durant le travail, 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? Que pourrais-tu faire pour t'améliorer?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Quand j'écoute :

JE RÉSUME

JE RETIENS DES INFORMATIONS

S'OBSERVE LES IMAGES

JE FAIS DES IMAGES MENTALES

JE SUIS DES HYPOTHÈSES ET JE LES VÉRIFIE

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 DE...

- dégager les stratégies d'écoute, en fonction du support*, du projet, du contexte de l'activité et du temps accordé (FR S1);
- ajuster son écoute, évaluer ses stratégies et les adapter, le cas échéant; se construire une identité d'auditeur (FR S1).

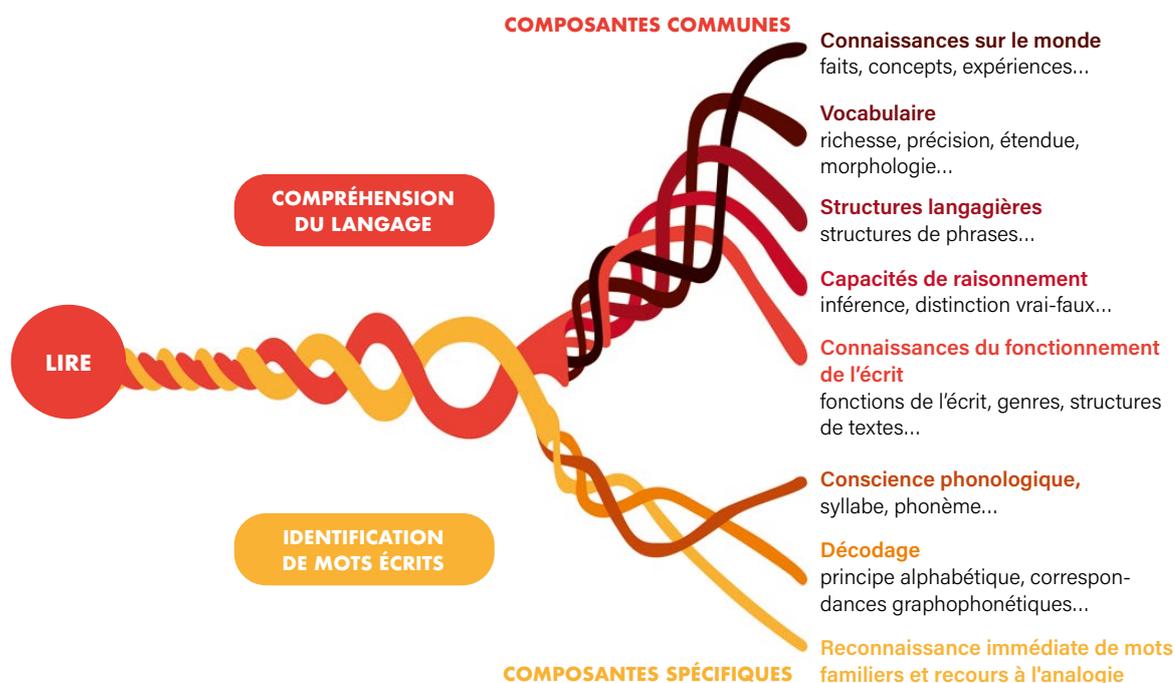
3. LIRE

INTRODUCTION	75
TABLEAU DE COMPÉTENCES	79
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	82
ÉTAPE 1 : ORIENTER SA LECTURE	84
3.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à lire	84
3.1.1 Caractériser la situation de communication.....	84
3.1.2 Se déterminer un but de lecture.....	84
ÉTAPE 2 : CONSTRUIRE DU SENS	86
3.2 Apprendre et utiliser le code	86
3.2.1 Décoder les mots et la ponctuation.....	86
3.2.2 Lire avec fluidité.....	86
3.3 Construire du sens à l'aide de stratégies	88
3.3.1 Contrôler sa compréhension.....	88
3.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte.....	88
3.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier.....	90
3.3.4 Dégager des informations explicites.....	90
3.3.5 Élaborer des inférences.....	92
3.3.6 Percevoir le sens global.....	92
3.3.7 Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable.....	94
3.3.8 Relier le texte et les illustrations.....	94
3.3.9 Adopter une lecture littéraire (compréhension et interprétation).....	96
3.4 Dégager la cohérence du message	100
3.4.1 Dégager les facteurs de cohérence.....	100
3.5 Traiter les unités lexicales	102
3.5.1 Traiter le vocabulaire.....	102
3.5.2 Établir des relations entre les mots.....	102
3.6 Traiter les unités grammaticales	106
3.6.1 Donner du sens aux unités grammaticales et dégager des régularités.....	106
3.6.2 Analyser la phrase simple : les constituants et les fonctions.....	110
3.6.3 Analyser le mot : les classes.....	112
ÉTAPE 3 : APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER	114
3.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif	114
3.8.1 Apprécier, agir/réagir.....	114
3.8.2 Vérifier et ajuster sa production.....	118

INTRODUCTION

LIRE

Lire, c'est comprendre (produire du sens en tant que récepteur d'un message), en identifiant des mots écrits (Gough & Tunmer, 1986 ; Scarborough, 2001).



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'auteurs 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 [2.3.9].

3. Facteurs favorisant les apprentissages en LIRE

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 (comme le cercle de lecture, le visibiléo*, la lecture coopérative ou la lecture à dévoilement progressif) 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 – tant à l'écoute qu'à l'écrit – 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 explicite [2.3.5]. Il existe plusieurs façons de mettre en œuvre un enseignement explicite¹, c'est-à-dire qui rend visibles 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 – sur des textes dans lesquels l'emploi de la stratégie est nécessaire pour accéder à la compréhension – 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 rétroactions ciblées, 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, 2019).

Proposer des rencontres fréquentes et accompagnées avec des textes composites

Les supports* de lecture ont considérablement évolué (Deleuze, 2019). Les textes composites* sont de plus en plus fréquents, qu'ils soient narratifs ou documentaires, papier ou numériques. Ils articulent textes et illustrations (images, schémas...) de manière complexe, dense et propre à chaque texte. La qualité de la mise en page, les couleurs, la « beauté » générale, ainsi que la richesse des contenus des textes composites peuvent laisser à penser que ces textes facilitent la lecture. Or c'est exactement l'inverse ! Le lecteur était généralement confronté à une lecture linéaire (de haut en bas) ; désormais il est régulièrement confronté à une lecture fragmentée. Il est amené à « naviguer » dans la page, à se créer son propre parcours de lecture. La lecture de textes composites est très exigeante et leur emploi en classe peut augmenter les difficultés des élèves les plus faibles, les moins familiarisés à ce type d'écrits (Bautier et al., 2012). Une acculturation aux textes composites, une familiarisation, une rencontre fréquente, guidée et accompagnée est donc indispensable à l'école [3.3.8]. Le travail sur les textes composites se mène idéalement lors de temps de croisements entre disciplines.

1. Pour en savoir plus sur l'enseignement explicite : <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/62562>



Réaliser des entretiens de lecture

S'il est important que chaque élève améliore sa connaissance de soi en tant que lecteur via son identité* de lecteur [3.8.1], il est tout aussi important que l'enseignant connaisse ses élèves en tant que lecteurs. Pour cela, les entretiens* de lecture sont idéaux (Atwell & Atwell Merkel, 2017). Un entretien de lecture est une courte discussion individuelle entre l'élève et l'enseignant au sujet de la lecture. Ce n'est pas un moment d'évaluation, mais un moment destiné à faire le point avec le lecteur, à voir si tout va bien, à mieux le connaître. « Que lis-tu ? », « À quelle page es-tu ? », « Qu'en penses-tu jusqu'ici ? », « Apprécies-tu cet auteur ? »... sont autant de questions permettant de débiter un entretien. Ensuite il est possible de poser des questions sur la lecture en cours : « À quel genre* appartient ce texte ? », « Quelle note lui attribues-tu sur 10 ? », « Comment est le style d'écriture ? », « L'histoire te semble-t-elle plausible ? », « Pourquoi as-tu choisi ce livre ? Es-tu déçu ? »...

L'entretien de lecture est complémentaire à des activités décloisonnées de compréhension* et d'interprétation*, généralement réalisées oralement en collectif. Entraîner la fluence*, y compris sur des mots polysyllabiques [Balises et sens 3.2.2].

4. Le choix des textes

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 [2.3.9], la lecture par dévoilement progressif (lecture pas à pas), l'élaboration collective d'un visibléo* [Vol. 2, P3-P4, pp. 78-79] ou le cercle de lecture (Terwagne et al., 2006). Par ailleurs, depuis la 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. À partir de la P6, l'élève s'initie à la recherche documentaire autonome.

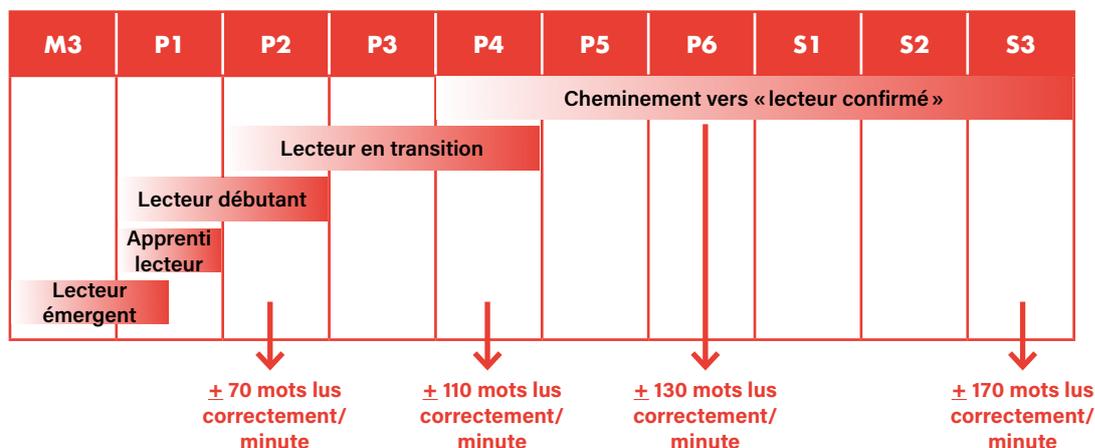
Afin d'aider les enseignants dans leur choix de textes, des listes d'œuvres sont mises à disposition, à titre d'exemples, par le Service général des Lettres et du Livre. Intitulées *Les incontournables*, ces listes sont mises à jour régulièrement et disponibles en ligne sur le site enseignement.be.

Plusieurs types de critères coexistent dans le choix des supports de lecture et d'écoute. Outre des critères de types « patrimoniaux » et culturels [Facteurs favorisants « Écouter »], des critères pédagogiques doivent être pris en compte. Au niveau pédagogique, les textes proposés par l'enseignant doivent présenter de l'intérêt pour l'élève, mais aussi une certaine « résistance » (Brigaudiot, 2015; Léculee, 2017), des « obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser » (Tauveron, 2002, p. 36). En effet, si le texte est trop accessible, l'élève risque fort de ne rien apprendre. Par ailleurs, la lecture littéraire ne peut se pratiquer que sur des textes de « grande qualité littéraire » [3.3.9]. (suite dans les [Facteurs favorisants « Écouter »])

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, 2006). 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 en transition » au niveau de la compréhension* du langage et un « lecteur confirmé » 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. **Depuis la fin de la P4**, l'élève quitte le profil de « lecteur en transition ». **En fin de P6**, l'élève est en cheminement vers le « lecteur confirmé » (FWB, FRALA, 2022). Ce niveau de maîtrise est attendu pour chaque élève au terme de la 3^e secondaire.



Le lecteur en transition¹

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 recourt de moins en moins au décodage*. Sa fluence* en lecture approche des 110 mots correctement lus par minute. 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. Il mobilise également des stratégies d'interprétation* : expliquer l'intention* de l'auteur, établir des similitudes entre les histoires, distinguer les faits et les opinions...

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 confirmé

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 consolide sa maîtrise des stratégies de compréhension. Il développe des stratégies de compréhension propres à la lecture digitale : évaluer la fiabilité des sources, corroborer des informations issues de plusieurs sources sur des sujets familiers... Il justifie son interprétation* et son appréciation* du texte par une lecture* littéraire (lecture-interprétation) grâce au développement conjoint d'une lecture distanciée et d'une lecture participative (subjective, centrée sur les émotions) enrichie grâce aux échanges avec ses pairs.

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 en transition sont présentes dans le *Programme de français* de 3^e et 4^e primaire.



En P5-P6, les attendus des compétences des champs ÉCOUTER et LIRE portent sur **des messages ou des textes papier ou numériques d'une longueur moyenne de 900 mots (trois ou quatre 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	ATTENDUS
<p>C7 Manifester sa compréhension* Manifester sa compréhension d'un message entendu dont l'intention* est :</p> <ul style="list-style-type: none"> d'informer; 	<p>En répondant à des questions ou en produisant un dessin, quelques phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :</p>
<ul style="list-style-type: none"> de persuader/ convaincre; 	<p>P6</p> <ul style="list-style-type: none"> la comparaison critique de deux sources d'information différentes. <hr/> <p>P5-P6</p> <ul style="list-style-type: none"> les connaissances personnelles mobilisées/modifiées; l'intention de l'auteur; les relations entre les éléments (texte-illustrations, les liens logiques); les mots appartenant à un même champ* lexical; la distinction entre un fait et une opinion; son évaluation de la qualité de l'information et de la présentation visuelle d'un document.
<ul style="list-style-type: none"> d'enjoindre; 	<p>P5-P6</p> <ul style="list-style-type: none"> une émotion ressentie; l'intention de l'auteur; les relations entre les éléments (liens logiques); son adhésion à des valeurs transmises par les autrices et auteurs d'un document; la distinction entre un fait et une opinion.
<ul style="list-style-type: none"> de donner du plaisir/susciter des émotions. 	<p>P5-P6</p> <ul style="list-style-type: none"> une émotion ressentie; l'intention de l'auteur; les relations entre les éléments (chronologie, liens logiques); les mots appartenant à un même champ lexical; son adhésion à des valeurs transmises par les autrices et 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>
<p>Commun aux 4 intentions.</p>	<p>P5-P6</p> <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); l'intention de l'auteur; les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations); les mots appartenant à un même champ lexical; les éléments réels/imaginaires, vraisemblables/invraisemblables; les procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs pour construire le ou les sens de l'œuvre; son jugement de gout pour un genre*, un thème, des autrices et auteurs et le motiver par ses connaissances culturelles (auteur, sujet, genre du texte), par les procédés artistiques (image, texte) utilisés par les autrices et auteurs; les liens artistiques, culturels entre plusieurs œuvres et mis en réseau; son adhésion ou son refus d'adhésion à des valeurs transmises par les autrices et 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>
<p>Commun aux 4 intentions.</p>	<p>P5-P6</p> <ul style="list-style-type: none"> les liens établis entre l'implicite* et l'explicite; les caractéristiques de sa structure* textuelle permettant d'identifier son genre; le sens du texte grâce à l'observation des indices grammaticaux, verbaux et au fonctionnement de la langue.

COMPÉTENCE

C8 **Expliciter sa compréhension***

Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.

ATTENDUS

P5-P6

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 ;
- reformuler le sens global ;
- (se) construire une représentation* mentale du texte.

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

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



RÉALISER LA « LECTURE LITTÉRAIRE » D'UN CHAPITRE LORS D'UNE LECTURE EN FEUILLETON



SZAC, M. et SAUTREUIL, O. (2019). *Le feuilletton d'Artémis. La mythologie grecque en une semaine*. Bayard Milan.

COMPÉTENCE

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

ATTENDU

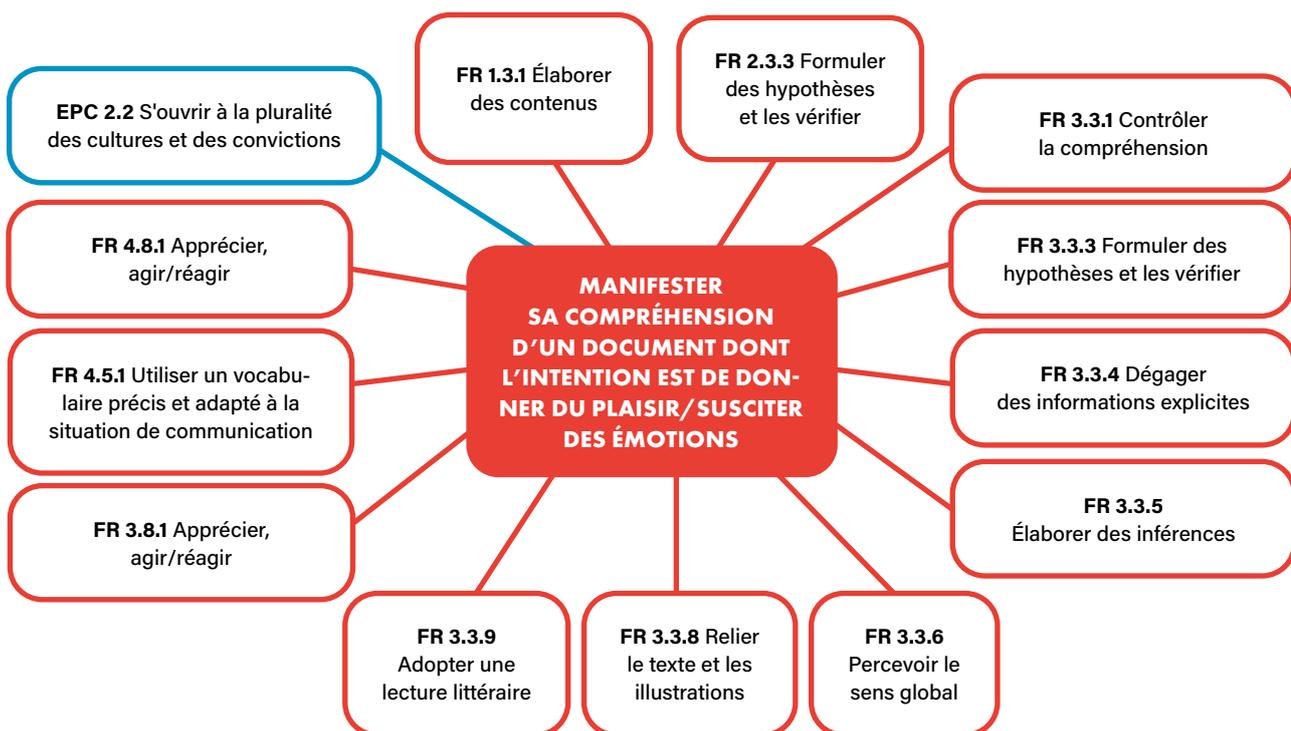
P6

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 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'œuvre ;
- son adhésion ou son refus d'adhésion à des valeurs transmises par les auteurs d'un document ;
- les liens établis entre l'implicite* et l'explicite ;
- les relations entre les éléments (chronologie, texte-illustrations).

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Se rendre compte que l'on ne comprend pas, lire de manière « automatique ».	Mettre en œuvre la stratégie « Je conduis ma lecture ». Conscientiser, avant la lecture, la technique de lecture à mettre en œuvre [3.3.1].
Comprendre les mots inconnus et/ou compliqués.	Enseigner avant la lecture un nombre limité de mots ou d'expressions jugés utiles à la compréhension [Facteurs favorisants « Écouter »].
Manquer de concentration.	Établir un environnement de lecture idéal.

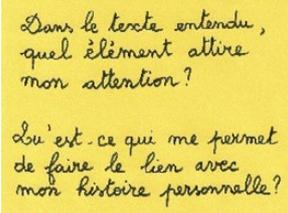
Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



Mise en situation

- Annoncer aux élèves que l'intention de l'activité est de comprendre en profondeur un chapitre d'une lecture en feuilleton en faisant des allers-retours entre son ressenti, ses émotions de lecteur et une prise de distance sur la manière dont l'autrice a construit son texte.
- Lire individuellement le chapitre.
- Reformuler collectivement la chronologie du chapitre [3.3.6].

Déroulement

<p>Étape 1: construire collectivement une compréhension* commune du chapitre [3.3.1]</p>	<p>Étape 2: interpréter et analyser le texte par une prise de distance</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations essentielles [3.3.4]. • Analyser le rapport texte-illustration [3.3.8]. • Lister les traits de caractère de chaque personnage [3.3.9 (2/2)]. • Inférer en utilisant des bulles de pensée pour se mettre dans la peau des personnages [3.3.5] 	 <ul style="list-style-type: none"> • Relier des éléments du texte à son vécu personnel [3.3.3]. • « Lire comme des auteurs » pour trouver des procédés utilisés par l'autrice [3.3.9 (1/2)]. • Lors d'un groupe* de discussion, échanger sur les émotions, les impressions amenées par les procédés employés [1.3.1].
<p>Étape 3: interpréter et analyser le texte par une prise de distance (suite)</p>	<p>Étape 4: affiner son identité* de lecteur et porter un regard critique sur le texte</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Confronter ses hypothèses* d'interprétation à celles des autres [2.3.3 - 3.3.3]. • Faire des liens entre le message et son vécu [EPC 2.2]. • Choisir des mots à placer dans son « carnet de mots » [4.5.1]. 	<p>Personnages ☆☆☆☆☆</p> <p>Illustrations ☆☆☆☆☆</p> <p>Histoire ☆☆☆☆☆</p> <p>Style ☆☆☆☆☆</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner son avis sur le chapitre en prenant appui sur ses connaissances culturelles et ses autres lectures [3.8.1 (1/2)]. • Donner son avis sur le message transmis [3.8.1 (2/2)]. • Compléter une fiche d'appréciation* [4.8.1].



Prolongements possibles

- Prendre part à des « discussions littéraires » [1.3.1] diversifiées sur le livre
- Imaginer une suite à l'histoire
- Rédiger une critique du livre lu

Autres idées d'activités de mise en lien

- Réaliser une lecture coopérative, un visibléo* ou une lecture à dévoilement progressif
- Organiser un cercle de lecture



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]

ATTENDUS

P5-P6

Citer les paramètres de la communication : énonciateur, destinataire, intention* dominante, message, contexte (temps et lieu) et les niveaux de langue.
Repérer la diversité des interlocuteurs :

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

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

P5-P6

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

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

P5-P6

Connaitre les caractéristiques du niveau familier, du niveau courant et du niveau soutenu.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Tenir compte des paramètres de la situation de communication. [1.1.1 - 2.1.1 - 4.1.1]

P5-P6

Identifier l'énonciateur, le destinataire, l'intention dominante, le message et le contexte pour planifier sa lecture.
Tenir compte du/**Adapter** le niveau de langue (familier, courant, soutenu).
S'adapter à la diversité des interlocuteurs (voir Savoir).

3.1.2 Se déterminer un but de lecture

SAVOIRS

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

ATTENDUS

P6

Désigner la bibliographie de l'auteur, la langue d'origine du support (traduction), la date de l'édition.

P5

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

- ✓ Supports de communication (papier ou numérique). [2.1.2]

P5-P6

Identifier le type de support utilisé et les sources d'un document.

- ✓ Modalités de lecture.

P5-P6

Connaitre* les caractéristiques de la lecture

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

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Assigner un but à sa lecture. [2.1.2]

P5-P6

Utiliser les termes du support de lecture comme indices pour anticiper le contenu d'un document.
Mobiliser ses connaissances préalables sur l'auteur, le sujet et le genre* du texte.

BALISES ET SENS



Se créer une « pile à lire » diversifiée permet à l'élève de rencontrer différentes intentions*, différents niveaux de langue... Prendre du temps pour choisir des livres « à sa pointure » – c'est-à-dire ni trop simples ni trop compliqués – est important [VT 1].

Anticiper sa lecture en faisant le point sur ses connaissances sur l'auteur, le sujet et le genre* du texte aide l'élève à se donner un but de lecture. Lister des questions avant la lecture (ou l'écoute) permet de se projeter dans la lecture, de se donner un horizon d'attente et, ensuite, de faire le point sur ce que l'on a appris [3.8.1 (2/2)]. Mettre en commun les connaissances ainsi activées met les élèves sur un pied d'égalité et permet de recueillir les conceptions initiales des élèves.

Depuis la P4, le « lecteur confirmé » lit pour apprendre plus qu'il n'apprend à lire à proprement parler. Pour cela, deux types de connaissances sur le paratexte* sont nécessaires (Renaud, 2021) : des connaissances structurales, 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 sous-titre, une légende...), qui sont un préalable à l'utilisation du paratexte.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

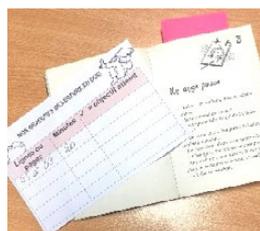
Tenir compte des paramètres de la situation de communication
Assigner un but à sa lecture

Identifier des livres « à sa pointure » pour compléter sa « pile à lire »



Complète ta pile à lire avec des livres « à ta pointure ». Vérifie qu'ils le soient à l'aide de la stratégie « Le test des 5 doigts ». Sélectionne des livres qui te feront découvrir de nouveaux univers et des livres qui te rassurent.

Définir un nombre de pages à lire à chaque séance de la semaine de la lecture en duo



Choisissez un livre commun. Sélectionnez votre objectif du jour. Placez un post-it à la page d'arrivée. Quand vous aurez terminé, lancez le « dé du jugement ».

Mobiliser ses connaissances antérieures avant la découverte d'un article descriptif dans une revue informative



Écris dans la première colonne tout ce que tu penses savoir sur la migration [SH 2.1.4]. Échange avec ton voisin. Partageons nos connaissances et mettons en commun nos questions avant de découvrir le texte.

Passer en revue le sommaire d'un album ou d'une revue documentaire afin d'identifier des passages à lire



Voici un documentaire sur Roald Dahl, un auteur très connu. Que trouves-tu au début ou à la fin du livre ? Par quoi vas-tu débiter ta lecture ? À quoi sert un sommaire ? Que t'apprend-il ? Choisis une double page que tu aimerais lire.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- choisir et distinguer les modalités et les stratégies* de lecture, émettre des hypothèses de lecture, repérer et mettre en lien des indices, formuler une appréciation*, étayer sa perception ; connaître* des œuvres du patrimoine littéraire belge et étranger, se donner des défis (FR S1).

3.2 APPRENDRE ET UTILISER LE CODE

3.2.1 Décoder les mots et la ponctuation

SAVOIR

- ✓ Caractéristiques graphiques de la phrase¹.

ATTENDUS

P5-P6

- Connaître* le rôle de l'astérisque ou du chiffre dans un appel de note.
- Connaître la fonction d'un hyperlien*.

3.2.2 Lire avec fluidité

SAVOIR

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

ATTENDUS

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

- Développer une lecture fluide (fluence*).

P6

- Lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en s'approchant des 130 mots lus correctement par minute.

P5

- Lire avec exactitude, rapidité et expression un texte en s'approchant des 120 mots lus correctement par minute.

1. Pour éviter l'accumulation dans les attendus (FWB, FRALA, 2022, p. 88), le *Référentiel* ne cite pas les signes de ponctuation présents en P3-P4 et à entretenir et développer en P5-P6: 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.

Les savoirs et savoir-faire liés aux correspondances graphophonétiques et à leur emploi (stratégies de décodage), ainsi qu'aux termes du langage technique de la lecture-écriture, ne sont pas cités comme attendus par le Référentiel après la P3. Cependant, certains élèves en ont encore le besoin. Ils sont évidemment enseignables et mobilisables en P5-P6. Ces attendus sont consultables dans le programme de P3-P4 [vol. 2, 3.2.1].

BALISES ET SENS



La fluence* est le pont qui relie le décodage* à la compréhension* (Pikulski & Chard, 2005). Elle se caractérise par trois composantes : l'exactitude, la rapidité et l'expression. Une lecture fluide ne se limite pas à une lecture rapide. Les lectures chronométrées sont contreproductives : l'élève risque d'associer l'acte de lire à la vitesse. Il est important d'intégrer le travail sur la fluence dans des contextes signifiants et motivants : marathon de lecture [3.8.1], théâtre de lecteurs [1.7.2], enregistrement d'un livre audio, lecture-tandem...

La mise en œuvre d'un moment de lecture durant les heures de classe améliore la fluence s'il est organisé plusieurs fois sur la semaine. Le temps alloué est généralement de 10 à 20 minutes. Durant ce moment collectif de lecture, l'enseignant peut mener de courts entretiens* de lecture [Facteurs favorisants « Lire »].

Les élèves en difficulté rencontrent de plus en plus de mots qu'ils sont incapables de décoder (McEwan-Adkins, 2017). Il est primordial de continuer à leur enseigner de manière explicite les stratégies de décodage de mots plurisyllabiques [Vol. 2, P3-P4, 3.2.2] et, si nécessaire, les correspondances graphophonétiques complexes. **Ces activités gagnent à être réalisées de manière massée (séances intensives sur quelques semaines) plutôt que réparties dans le temps** (Ouzoulias, 2004).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Développer une lecture fluide

S'entraîner à lire des graphèmes* complexes et/ou des mots plurisyllabiques, lors d'une période de coenseignement



Expliquez à votre voisin la démarche pour lire des mots plurisyllabiques [Vol. 2, P3-P4, p. 83]. Entraînez-vous sur les mots écrits sur les cartons.

Lire un texte à l'unisson (lecture-tandem)

Sous les rires de mes copains de classe, je me frottais contre le poteau électrique qui trônait devant l'école avant de m'établir de tout mon long dans les grasses. Une chance, A1-204 n'était pas là pour me voir me ridiculiser ainsi. A1-204 s'appelait gentil Emeline. C'était une jolie fille blonde avec des taches de rousseur intégrées dans la voix rauque semblait directement reliée à mon système cardiaque. Chaque fois que je le crovais dans la cour, je rentrais automatiquement le ventre tout en le regardant d'un air qui se voulait profond. Bref, je finissais le genre, ce qui n'était pas évident pendant ma démonstration de grasse artistique sur pâtisserie.

Bien de la grasse l'un genre qui double de volume et des grasses aux deux mains. Je me relevais en faisant celui qui n'avait pas mal, mais rigole comme un dentiste de babouin, je me dirigeais vers monsieur Verzy et sa lunettes magiques.

Cette semaine, tu vas lire un texte à la même vitesse et avec la même expression que ton binôme. Préparez votre texte. Notez les liaisons. Reliez quelques groupes de sens. Colorez la ponctuation. Entraînez-vous !

Mettre de l'expression dans l'enregistrement d'un passage d'un livre audio créé collectivement



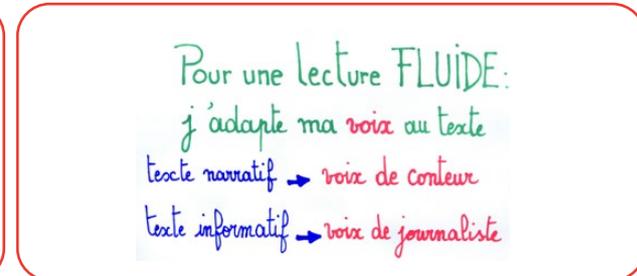
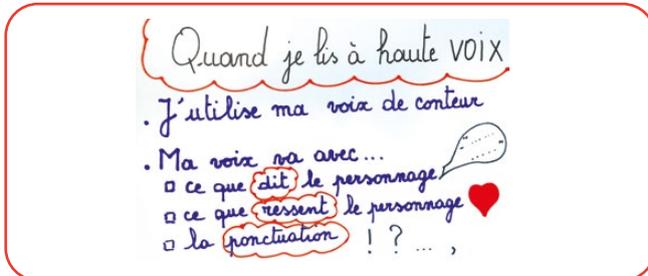
Nous allons réaliser un livre audio. Chacun va lire une page. Vas-tu adopter une voix de conteur ou une voix de journaliste ? Quelle expression vas-tu mettre ? Enregistre-toi quand tu es prêt.

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



Tu as dû placer dans ta pile à lire des livres « à ta pointeure » [3.1.1]. Choisis-en un et, pendant 20 minutes, lis-le à ton rythme dans le silence. Durant la 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...

- caractériser le rôle des paramètres* de la voix (débit*, volume*, intonation*...), utiliser le niveau de langue adapté en fonction de la situation de communication, reconnaître la syntaxe de l'oral (FR S1);
- identifier une famille* de mots et un champ* lexical; expliquer l'origine et l'orthographe d'un mot français, l'utiliser à bon escient; justifier un choix d'analyse grammaticale parmi plusieurs possibilités (LAT S2).

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.1 Contrôler sa compréhension

SAVOIR

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

ATTENDUS

P5-P6 Connaître* le rôle du contrôle de sa compréhension.

SAVOIR-FAIRE

- Contrôler sa compréhension.
[2.3.1]

P5-P6

Détecter les pertes de compréhension et recourir à des stratégies pour y remédier.
Passer d'un mode de lecture automatisé à un mode de lecture stratégique, contrôlé.

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

P6

Alterner les techniques de la lecture détaillée, de survol (globale), sélective et intégrale.

P5

Maîtriser les techniques de la lecture détaillée, de survol (globale), sélective et intégrale.

3.3.2 (Se) Construire une représentation mentale du texte



[EPC 1.2]

SAVOIR

- ✓ Stratégies/habilités* de compréhension*.
[2.3.2]

ATTENDUS

P5-P6

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.
[2.3.2]

P5-P6

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).

BALISES ET SENS



Contrôler sa compréhension*, c'est être conscient de ne pas (tout) comprendre. C'est une habileté* de compréhension centrale et fortement liée à la métacognition* (Nardy et al., 2012). Elle est très exigeante : **l'élève doit être capable de quitter un mode de « lecture automatique », non contrôlé afin de se rendre compte s'il comprend ou s'il ne comprend pas.** S'il ne comprend pas, il doit savoir quelle(s) stratégie(s) utiliser pour y remédier et les mettre en œuvre (Willingham, 2006). Il opère alors une « lecture stratégique ».

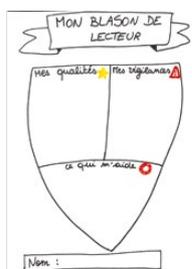
Un élève qui chemine vers le « lecteur confirmé » doit interagir avec le texte qu'il lit (Donohue, 2012) : il marque régulièrement des temps d'arrêt durant sa lecture afin de surveiller sa compréhension et de la guider. Il « conduit sa lecture » [3.8.1 (2/2)]. Si nécessaire, il met en œuvre des « stratégies de dépannage ».

Face à un texte long, en fonction de son intention*, un lecteur doit opérer – avant la lecture ou durant sa lecture – un choix conscient entre les différentes techniques de lecture : sélective (lecture d'un ou plusieurs passages particuliers), intégrale (lecture de l'ensemble d'un document); détaillée ou de survol.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

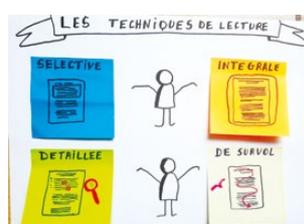
Contrôler sa compréhension

Identifier ses qualités et ses points de vigilance en tant que lecteur [VT 1]



Complète ton blason. Quelles sont tes qualités de lecteur ?
Qu'est-ce qui peut te faire perdre le fil de ta lecture ?
Qu'est-ce qui t'aide à te recentrer ? À quoi dois-tu être vigilant ?

Durant la lecture, identifier la cause d'une perte de compréhension et y remédier [VT 2]



Ce que tu lis a-t-il du sens pour toi [3.3.6] ?

Qu'est-ce qui t'a fait perdre le fil de ta lecture ? Par quoi aurais-tu pu être alerté ? Quelle technique de lecture vas-tu utiliser pour relire ?

Déterminer si un paragraphe fait « clic » ou fait « bang » afin de détecter une perte de compréhension [VT 2]



SERAVALLO, J. (2018).

Lis le texte. Après chaque paragraphe, demande-toi si tu as compris (clic !) ou si tu es un peu perdu (bang !). Quand tu te dis « bang ! », relis le passage attentivement avec une lecture détaillée.

Déterminer les techniques de lecture à employer en fonction de son intention [3.1.1] et en lister les caractéristiques

Je lis comme un aigle!

- Je lis le titre
- Je lis les intertitres
- Je regarde les mots mis en évidence
- Je m'intéresse aux illustrations
- Je plonge sur ma proie!

Parcours le document [3.1.2]. Vas-tu lire l'ensemble ? Que vas-tu lire en priorité ? Quelle technique de lecture vas-tu utiliser ? Quelles en sont les caractéristiques ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Tableau d'ancrage « Je conduis ma lecture »

- Je m'arrête et je réfléchis.
- Ai-je compris ?
- Dois-je relire un passage ?
- Puis-je expliquer ce que j'ai lu ?
- Oui ! Je peux continuer ma lecture !

Un lecteur contrôle sa compréhension

Ça fait « clic » ?

Je continue ma lecture

Ça fait « bang » ?

Je reviens en arrière
Je me reconcentre

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- dégager, expliciter les stratégies* de lecture, en fonction du support*, du projet, du contexte de l'activité et du temps accordé, se situer personnellement par rapport au document, se construire une identité* de lecteur et ajuster sa lecture (FR S1);
- exprimer la signification d'un extrait de texte sous des formes variées (LAT S2).

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.3 Formuler des hypothèses et les vérifier



SAVOIR

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

ATTENDUS

P5-P6

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]

P5-P6

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 et à celles élaborées par les pairs.

3.3.4 Dégager des informations explicites

SAVOIR

- ✓ Stratégies/habilités* de compréhension*.
[2.3.4]

ATTENDUS

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

- Prélever des informations explicites.
[2.3.4]

P5-P6

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

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique



BALISES ET SENS



Repérer par soi-même des informations* explicites dans un texte est un préalable au travail sur l'inférence* [2.3.5/3.3.5] (Gaudreau, 2018), un tremplin pour la création de représentations* mentales [2.3.2/3.3.2] et améliore la mémorisation des contenus du texte.

Depuis, l'enjeu de l'identification des informations explicites n'est plus de retrouver les réponses présentes explicitement dans le texte en réponse à des questions formulées par l'enseignant. Les élèves apprennent à questionner eux-mêmes les textes, à partir à la recherche des informations essentielles. Ce « dialogue » qui s'établit entre l'élève et le texte améliore également l'engagement des élèves dans leur lecture, leur écoute. C'est à l'élève qu'il revient d'extraire les informations essentielles du texte. Il est également indispensable de lui apprendre explicitement à formuler des questions pertinentes.

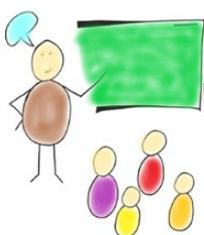
Par ailleurs, le fait d'entendre quotidiennement l'enseignant se poser des questions, expliquer comment il trouve les réponses aux questions qu'on lui pose, préciser comment il se formule des questions à lui-même durant la lecture... aide l'élève à gagner en autonomie (Donohue, 2012).



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Prélever des informations explicites

Écouter le modelage*¹ de la stratégie « Je me pose les questions de base » réalisé par l'enseignant



Quand je lis, je dois identifier des informations essentielles. Elles m'aident à mieux comprendre. Je m'arrête régulièrement pour me poser des questions : où l'action se déroule-t-elle ? qui sont les personnages principaux ?

Choisir des informations présentes dans un texte narratif et en citer les « preuves »



De Cock, L. (2022). *Christophe Colomb a-t-il vraiment découvert l'Amérique ?* Nathan.

Tu as lu ce texte. Complète quelques éléments du signet. Pour chaque élément complété, donne tes « preuves » ! Tu peux renvoyer à un numéro de page, recopier un extrait, faire un lien avec un autre livre...

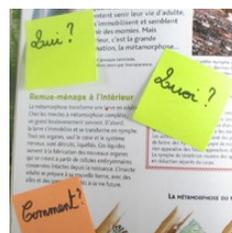
Recueillir des informations lors de la lecture d'un texte documentaire

(Seravallo, 2018, p. 224)



Lis avec curiosité [3.3.9 (2/2)] ! Avant un nouveau sous-titre, liste des informations intéressantes. Note celles que tu veux retenir dans ton journal personnel [4.3.1]. Aide-toi des questions QQOCP.

Séparer les informations essentielles et les informations intéressantes en vue de préparer un exposé* oral [1.1.1]



Quelles informations vas-tu insérer dans ton exposé oral ? Repère les informations essentielles en lien avec ton sujet et que tu veux apprendre à tes amis. Mets de côté les informations intéressantes mais pas indispensables.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Je retrouve dans le texte les réponses aux questions QQOQCP



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expliciter, dégager, en fonction du support*, du projet, du contexte de l'activité et du temps accordé, les stratégies* de lecture ; utiliser des informations pour construire des inférences (FR S1) ;
- identifier quelques figures des épisodes mythologiques (LAT S2).

1. Pour en savoir plus sur l'enseignement explicite : <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/62562>

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

3.3.5 Élaborer des inférences

SAVOIR

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

ATTENDUS

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

- Élaborer des inférences.
[2.3.5]

P5-P6

Déduire des informations implicites* en reliant des informations* explicites proches ou éloignées.

Déduire des informations implicites en reliant 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.

3.3.6 Percevoir le sens global

SAVOIR

- ✓ Stratégies/habilités* de compréhension*.
[2.3.6]

ATTENDUS

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

- Percevoir le sens global.
[2.3.6]

P5-P6

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 ou plusieurs documents (papier ou numérique).

Reformuler ou exécuter un enchaînement de trois consignes écrites.

- Prendre des notes.
[2.8.1 - 4.3.1]

P6

Noter des mots-clés du message lu ou entendu.

Organiser ses notes (schéma, ligne du temps, carte mentale...).

BALISES ET SENS



Résumer, c'est relier et organiser des idées. C'est une tâche extrêmement complexe, quel que soit l'âge. 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, en les exprimant sans recourir aux mots du texte. Il est possible d'enseigner aux élèves des étapes pour résumer (McEwan-Adkins, 2017) : lire et comprendre le texte, découper le texte en partie, réduire chaque partie, trouver des mots-clés et... recommencer pour chaque partie.

L'habileté* à résumer est étroitement liée à la mémorisation des idées du texte [VT 2]. 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) [2.3.9] permettent également de construire collectivement et en interaction le sens global.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Percevoir le sens global

Analyser les péripéties en identifiant l'intention d'un personnage, le problème rencontré et les conséquences



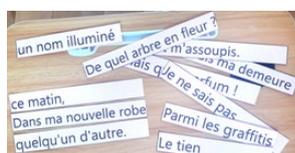
Pour chaque personnage principal de la légende du Doudou, trouve son intention (« voulait »), le problème rencontré (« mais ») et ce qui se produit en conséquence (« donc »).

Indiquer la thèse et les arguments qui la soutiennent dans la justification d'une réponse



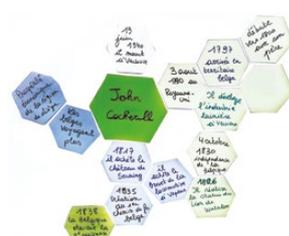
Quelle est l'opinion, la position défendue par l'auteur ? Indique-la en utilisant le triangle adéquat. Quels arguments soutiennent sa position ? Indique-les. Commentons ensemble notre analyse au tableau blanc !

Reconstituer plusieurs haïkus* dont les lignes ont été séparées et mélangées



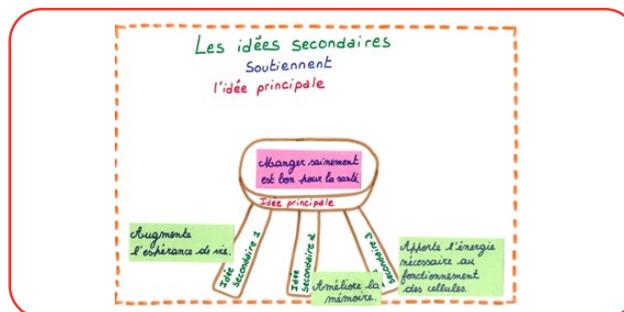
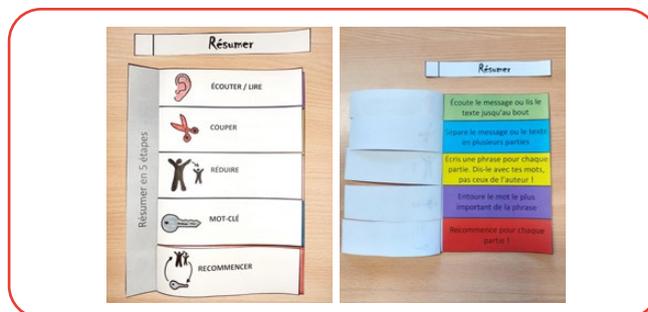
Recompose les haïkus. Aide-toi de la structure de ce genre* de texte : une ligne courte, suivie d'une ligne longue, suivie d'une ligne courte. Pense au thème abordé. Nous en discuterons ensemble par la suite !

Relier les informations découvertes dans différents documents (numériques et papier) sur John Cockerill [SH 2.1.4]



Cherchez de l'information sur sa vie et son rôle dans le développement industriel au XIX^e siècle. Complétez un hexagone pour chaque information intéressante trouvée. Venez placer les hexagones sur l'affiche. Regroupez les informations par groupes de sens.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- analyser des éléments spécifiques qui contribuent à percevoir le sens global du texte (structure, étapes de la narration, thèse/arguments/exemples... (r)établir l'ordre chronologique et repérer une ellipse) (FR S1);
- traduire en français des unités sémantiques (LAT S2).

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]

ATTENDU

P5-P6

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

P5-P6

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]

P5-P6

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

Lien possible vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

BALISES ET SENS



L'articulation entre le texte et l'illustration (image, schéma, tableau, graphique...) s'est fortement complexifiée [Facteurs favorisant « Lire »]. Les textes composites* peuvent appartenir à des genres* de textes variés: bande dessinée, infographie, double page documentaire, extrait de manuel scolaire, journal pour enfant, affiche de sensibilisation... Désormais c'est à l'élève que revient le travail de recréation de la linéarité du texte. Il doit planifier une « navigation » cohérente au sein du document et mettre en lien les informations réparties entre le texte et l'illustration. La mise en page numérique augmente la charge cognitive et rend plus complexe la compréhension* (Potocki & Billotet, 2020).

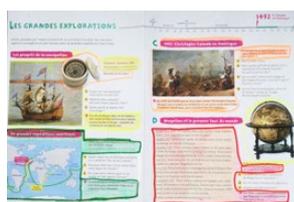
Il existe trois types de relation entre le texte et l'illustration (Taveron, 2002): la redondance, la complémentarité et la disjonction [Vol. 2, P3-P4, p. 93]. Cette relation doit être analysée par l'enseignant: quelles erreurs de compréhension est-elle susceptible d'amener chez l'élève? Que mettre en œuvre pour l'aider à mieux comprendre cette relation, à faire les liens entre le texte et l'illustration? Une attention spécifique doit être portée aux textes à visée informative: ils proposent souvent un rapport complexe entre le texte et l'illustration.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Mettre en relation le texte et les illustrations

Regrouper les éléments en lien d'un texte documentaire composite [SH 2.1.4]



Lisez le texte. Mettez les éléments qui vont ensemble dans la même couleur. Y a-t-il des éléments autonomes (isolés)? Comment les éléments liés sont-ils agencés sur la double page?

Retracer son parcours de lecture et comparer sa « navigation » au sein d'un texte composite numérique avec celle de son voisin



Décris à ton voisin ta « navigation » dans le texte. Quel bloc as-tu commencé à lire? Et ensuite. Comparez vos parcours de lecture. Pourquoi sont-ils différents?

Composer et justifier sa mise en espace d'un texte composite avant la lecture (et comparer avec le document d'origine)



Voici des paragraphes, des schémas et des illustrations. Compose un texte descriptif à partir de ces éléments. Justifie tes choix à ton voisin. Compare avec le texte original.

Identifier et lister les éléments de compréhension uniquement apportés par les images



CHAMBERLAIN, J & NEYRET, A. (2016). *Les carnets de Cerise*. Soleil.

Observe attentivement chaque illustration sans lire les phylactères. Que racontes-tu d'après toi? Lis le texte. Est-ce l'histoire à laquelle tu t'attendais? Pourquoi?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Une navigation, un parcours de lecteur

Ça se lit aussi...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- appréhender le réel et l'imaginaire, le factuel et le fictionnel; gérer l'intertextualité (FR S1);
- relier un extrait à son contexte historique (LAT S2).

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

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



SAVOIR

✓ Procédés utilisés par les autrices et les auteurs.
[4.4.1]

ATTENDU

P5-P6

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

Lien possible vers EPC :

EPC 1.2: Assurer la cohérence de sa pensée

BALISES ET SENS



Les autrices et les auteurs utilisent des procédés (ou techniques d'écriture) pour créer du suspense dans un texte narratif, pour impliquer le lecteur au début d'un texte descriptif ou explicatif... (Diller, 2022). Ceux-ci peuvent être langagiers (tournure de phrases spécifiques, emploi de mots de l'oralité...) ou artistiques (« petit moment » [Vol. 2, P3-P4, p. 97], travail sur la typographie...). Un procédé peut être soit propre à un auteur ou à un texte, soit commun à plusieurs auteurs ou plusieurs textes. **L'analyse et la connaissance d'un large éventail de procédés d'auteurs aident l'élève à pratiquer une lecture distanciée [2.3.9] : il s'interroge sur la manière dont l'auteur a construit son texte. Par la suite, l'élève est libre de réinvestir certains procédés dans ses écrits.**

Pour « mettre à distance » les procédés, il est possible de demander aux élèves de « lire comme un auteur », c'est-à-dire en se mettant dans la peau d'un auteur. Quel procédé a-t-il utilisé ? Quel effet ce procédé a-t-il sur le lecteur ? Pourquoi a-t-il utilisé la ponctuation de cette manière ? Comment a-t-il fait pour créer du suspense ?



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Procédés utilisés par les autrices et les auteurs

« Lire comme un auteur » pour identifier un procédé artistique et analyser son effet sur le lecteur



CUVELLIER, V., (2009), *Le temps de Marguerite*, Gallimard jeunesse

L'auteur « coupe » la page en deux. Pourquoi ? Pour comparer deux époques. Quels procédés artistiques et langagiers sont propres à chaque époque ? L'emploi d'une couleur, les détails dans le dessin, le choix des mots...

Identifier des extraits, des textes qui utilisent un procédé découvert en classe (flashback, « petit moment »...)



DAXHELET, S. (2015), *Sortie de joueur*

Nous avons découvert le procédé « un petit moment ». Par deux, lisez les albums mis à votre disposition pour repérer des « petits moments ». Collez un post-it quand vous en trouvez un.

Lister des procédés utilisés dans une série/collection de livres



VALCKX, C., (2022), *Manu et Nono cherchent les mots*. L'École des Loisirs

L'autrice met en scène les mêmes personnages dans plusieurs livres. Elle écrit une série. Quels sont les points communs entre les livres de la série ? Note un point commun par post-it. Chaque post-it est un procédé !

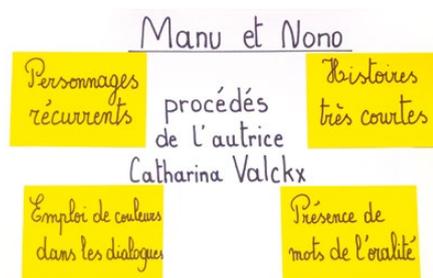
Établir la « carte d'identité », les caractéristiques d'un procédé d'auteur



VANBRABANT, A. et SUN, J. (2021). *Les 30 femmes qui ont marqué l'histoire de la Belgique*. Auzou.

Quelles sont les caractéristiques du procédé ? L'auteur emploie le pronom *je*, il pose des questions, il interpelle directement le lecteur. C'est écrit dans une « bulle de parole ».

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- caractériser l'intention* de communication, reconnaître les structures de textes ou les caractéristiques d'un genre* littéraire, identifier les effets de sens produits par le travail de l'auteur (FR S1);
- relier un extrait de texte à un auteur, à un genre littéraire (LAT S2).

3.3 CONSTRUIRE DU SENS À L'AIDE DE STRATÉGIES

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



SAVOIR

- ✓ Stratégies/habilités* d'interprétation*.
[2.3.9]

ATTENDUS

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

- Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte).
[2.3.9]

P5-P6

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

- Pratiquer une lecture participative.
[1.3.1 - 2.3.9]

P5-P6

- Se mettre à la place d'un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements).
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 auteurs.
Relier des œuvres entre elles (mise en réseau): comparer les variantes d'une même œuvre (transformation d'un conte en BD, d'un roman en film...).

- Pratiquer une lecture distanciée.
[2.3.9]

P5-P6

- Dégager les valeurs défendues, le message véhiculé dans un document.
Identifier le narrateur.
Associer des valeurs et des intentions à un personnage.
S'interroger sur l'intention* de l'auteur.
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.
Comparer la vision du monde proposée dans un texte à sa vision personnelle.

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 [2.3.9]) Ce sont des activités au cours desquelles la compréhension* (que dit le texte ?) et l'interprétation* (que veut dire le texte ?) se nourrissent et s'affinent mutuellement (Falardeau, 2003). L'élève émet un avis sur un texte, échange sur les émotions qui l'ont accompagné durant la lecture (lecture participative) tout en expliquant comment l'auteur s'y est pris pour créer ces émotions (lecture distanciée). La lecture* littéraire amène au plaisir de lire [Introduction « Lire »]. La lecture littéraire peut également se travailler par l'organisation d'activités qui ciblent isolément la lecture participative et la lecture distanciée.

La lecture littéraire ne peut se pratiquer que sur des textes de « grande qualité littéraire » (Deleuze, 2011, p. 6). **Cela exige de choisir les textes de manière méticuleuse, sur base de critères précis, loin de la subjectivité de l'enseignant (ce livre me plaît, ce livre est intéressant...)** (Taveron, 2002). Un texte de grande qualité littéraire propose de l'intertextualité (allusions à d'autres œuvres), des inférences*, des jeux sur le narrateur, une fin ouverte, utilise les stéréotypes à contre-emploi... Il peut aussi utiliser des procédés d'auteurs remarquables [3.3.9 (1/2)]. Le devoir de l'enseignant est d'attirer l'attention de l'élève sur ces qualités et ces procédés.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

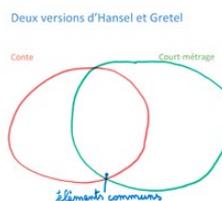
**Pratiquer une lecture participative
Pratiquer une lecture distanciée**

Prouver par des passages du texte les traits de caractère attribués collectivement à un personnage (lecture participative)



Dans le livre que nous avons lu ensemble, quels sont les traits de caractère de tel personnage ? Aide-toi de la liste des traits de caractère [1.3.1]. Il est intrépide ! Trouve un passage qui le prouve.

Compléter un organisateur graphique de comparaison après la découverte de deux versions d'une histoire (lecture participative)



Listez les points communs aux deux versions de l'histoire. Placez-les dans l'intersection de l'organisateur graphique. Qu'est-ce qui est propre à chaque version ?

Établir un schéma des relations entre des personnages (lecture distanciée)



Place les personnages principaux par ordre d'apparition dans le texte. Relie-les entre eux par une flèche. Pense à leur manière d'agir les uns envers les autres, leurs forces... Indique par des verbes leurs actions essentielles ou leur intention.

Réfléchir au caractère objectif (neutre) ou subjectif (orienté) de l'auteur d'un texte argumentatif (lecture distanciée)



Réponds aux questions suivantes. Réfléchis avec ton voisin. L'auteur a-t-il des raisons de ne pas dire la vérité ? Les arguments donnés peuvent-ils être confirmés par d'autres sources ? Le texte est-il nuancé ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Un lecteur peut reconnaître les traits de caractère d'un personnage en :

- Les sentiments : triste, attentionné
- Les paroles : rassurant
- Les gestes : courageux
- Les pensées : ingénieux, astucieux

Conte de Grimm : Hansel et Gretel



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- dégager les étapes de la narration et le rôle des intervenants, le point de vue, la chronologie (FR S1).

3.4 DÉGAGER LA COHÉRENCE DU MESSAGE

3.4.1 Dégager les facteurs de cohérence

SAVOIRS

- ✓ Facteurs de cohérence*¹.
[1.4.1 - 2.4.1 - 4.4.1]

ATTENDUS

P5-P6

- Connaître*
- des connecteurs* d'opposition, de conséquence, de conclusion, de synthèse;
 - les techniques de reprise de l'information (reprise* anaphorique).

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

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

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

P5-P6

- 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.

- Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.
[1.4.1 - 2.4.1 - 4.4.1]

P5-P6

- Repérer la (les) voix du (des) locuteur(s).
- Relier des informations (référents*) et leurs reprises anaphoriques :
- des substituts* lexicaux (synonymes, termes génériques...);
 - des substituts grammaticaux (déterminants, pronoms).

1. Pour éviter l'accumulation dans les attendus (FWB, FRALA, 2022, p. 88), le *Référentiel* ne cite pas les types de connecteurs présents en P3-P4 et à entretenir et développer en P5-P6: connecteurs de temps, d'espace et de lieu, d'énumération, de cause/conséquence, d'addition.

3.5 TRAITER LES UNITÉS LEXICALES

3.5.1 Traiter le vocabulaire

SAVOIR

✓ Lexique spécifique.
[1.5.1 - 2.5.1 - 4.5.1]

ATTENDU

P5-P6

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

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

P5-P6

Connaitre* les notions de synonyme, antonyme et homonyme*, homophone*, homogramme*, champ* lexical, substitut* lexical.

Connaitre des homogrammes et des homophones.

Connaitre les liens qui unissent un terme générique avec des termes spécifiques.

SAVOIR-FAIRE

➔ Repérer les homonymes.
[4.5.2]

P5-P6

Prendre appui sur le contexte pour distinguer des homophones.

Prendre appui sur le contexte pour distinguer des homogrammes.

BALISES ET SENS



(suite de [2.5.1]) La connaissance du vocabulaire d'un texte et la qualité de la compréhension* sont corrélées (Giasson, 2012). **Expliquer – en se limitant au contexte – le vocabulaire 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). Durant la lecture, face à un mot inconnu, l'élève peut adopter plusieurs stratégies [Vol. 2, P3-P4, p. 101] : continuer sa lecture, revenir en arrière, découper le mot ou... demander !

Il est essentiel de favoriser chez les élèves une curiosité envers les mots, par exemple en relevant des mots « chics », en recherchant l'origine géographique et l'étymologie de mots choisis [2.5.1].

Un mot n'est jamais isolé. Le lexique est composé de dizaines de milliers de mots organisés entre eux par des relations sémantiques, morphologiques, syntaxiques mais aussi phonologiques, historiques... Si l'étude des notions est importante (qu'est-ce qu'un synonyme ? un antonyme ?...) pour structurer les relations entre des mots, il est indispensable de s'interroger sur les mots à intégrer à l'étude des notions (quels synonymes, antonymes l'élève doit-il retenir ?). (suite en [3.5.2 (2/2)])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Lexique spécifique

Relations sémantiques entre les mots

Identifier les indices qui ont permis de comprendre un « pseudomot » afin de repérer les mots indispensables pour comprendre

Le flaquerou mâle est-il en voie de disparition ?

Le flaquerou est généralement un individu qui aime les gens, les petits comme les grands. On dit que les flaqueroux sont des personnes qui pensent beaucoup et parlent trop. C'est un peu normal, car les flaqueroux ont souvent choisi leur métier parce qu'ils ont des choses à dire. Leur travail leur donne ainsi un public garanti. Au Québec, il y a beaucoup plus de flaqueroux-femmes que de flaqueroux-hommes. C'est un peu dommage, car les petits garçons ont besoin de modèles masculins. Peut-être trouverez-vous le moyen de convaincre les jeunes hommes qui vous entourent de devenir flaqueroux au primaire ou au secondaire.

DAIGLE & BERTHIAUME, 2021, p. 247.

Résume ce texte à ton voisin.

Les « pseudomots » t'ont-ils empêché de visualiser l'histoire ?

Quels indices t'ont aidé à comprendre le sens du mot ? Est-ce nécessaire de connaître chaque mot pour comprendre ?

Repérer des mots génériques dans un texte descriptif et collecter des « mots d'expert » [4.5.1] pour le préciser

mots d'experts	mots génériques
solaire	énergie
ébène	temps
hydraulique	naturel
biomasse	machine
géothermique	

DESTRAY, M. (2022). Les sources d'énergie renouvelables. JDE.

Entoure 5 noms et 5 adjectifs de ce texte. Détermine s'il s'agit de « mots d'expert » ou non. Si non, liste des mots plus précis, moins fréquents... Aide-toi de nos listes de « mots chics » !

Relever les mots et expressions « chics » employés dans le chapitre d'un roman lu et en mettre en mémoire [4.5.1]



Cock, L. (2022). Christophe Colomb a-t-il vraiment découvert l'Amérique ? Nathan.

Releve les mots « chics », rares, étonnants, soutenus... utilisés par l'auteur. Connais-tu le sens de chacun ? Compare ta liste avec celle de ton voisin. Mets en mémoire ceux dont tu veux te souvenir [1.5.1].

Rechercher l'étymologie d'un mot issu du lexique spécifique à partir d'un texte descriptif



ROQUES, D. & DORMAL, A. (2018). L'étymologie avec Pico Bogue. Dargaud.

Par groupe, lisez la page. Quel est le sens du mot « aimant » ? D'où vient ce mot ? Discutez-en avec ton groupe.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Face à un mot inconnu, je peux...

... continuer ma lecture	... relire la phrase
... décomposer le mot	... demander !

Le flaquerou mâle est-il en voie de disparition ?

Le flaquerou est généralement un individu qui aime les gens, les petits comme les grands. On dit que les flaqueroux sont des personnes qui pensent beaucoup et parlent trop. C'est un peu normal, car les flaqueroux ont souvent choisi leur métier parce qu'ils ont des choses à dire. Leur travail leur donne ainsi un public garanti. Au Québec, il y a beaucoup plus de flaqueroux-femmes que de flaqueroux-hommes. C'est un peu dommage, car les petits garçons ont besoin de modèles masculins. Peut-être trouverez-vous le moyen de convaincre les jeunes hommes qui vous entourent de devenir flaqueroux au primaire ou au secondaire.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expliciter le sens d'un mot (contexte, famille*, étymologie... ouvrages de référence); repérer un champ* lexical; évaluer ses stratégies* de lecteur et les adapter au besoin (FR S1);
- expliquer le sens d'un mot d'après son contexte textuel ou sociétal (LAT S2).

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

P6

- Connaitre* les préfixes et leur impact sur le sens des mots :
- in- (im-, il-, ir-): donne un sens de négation (« immortel », « irréel ») ou donne le sens « dans » au mot (« intérieur »);
 - en- : donne le sens « dans » au mot (« enterrer »);
 - re- (ré-, r-): donne le sens « à nouveau » (« revenir »);
 - de- (dés-): donne un sens de séparation (« décolorer », « désespoir »).

P5-P6

- Connaitre les notions de famille* de mots, racine, préfixe **et suffixe (P6)**.
Connaitre les procédés de construction des mots: la dérivation* et la composition* (juxtaposé, soudé, avec un trait d'union, avec un connecteur*).
Connaitre les constantes orthographiques liées à l'emploi ou non de certains accents (a/à, ou/où...).

P5

- Connaitre les règles de positions¹: c et ç; g et ge; g et gu; s entre deux voyelles; m devant p, b et m.

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser les règles d'orthographe lexicale pour produire du sens.
[4.5.1 - 4.5.2]

P5-P6

- 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]

P5-P6

- Repérer des différences et des similitudes morphologiques et de relations sémantiques (synonymes, antonymes, parties d'un tout, ordre d'intensité, mots génériques et spécifiques) 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 (P6)**.

1. Les verbes en *-cer* et *-ger* sont à intégrer dans l'observation et l'application des règles d'orthographe lexicale. Ils ne constituent en rien des séries de verbes particuliers.

BALISES ET SENS



(suite de [3.5.1]) 80 % des mots sont constitués par dérivation* ou composition* : *dans-eur, a-normal...* ; *boite à livres, sagefemme...* (Berthiaume et al., 2017). Le travail sur les familles* de mots, les préfixes, les suffixes et les racines est essentiel, tant en lecture qu'en écriture : il développe la conscience* morphologique des élèves. En lecture, elle permet à l'élève de découvrir le sens d'un mot nouveau. Si l'élève connaît *énergie* et *carnivore*, il sera sans doute capable de donner une définition d'*énergivore*. En écriture, la connaissance de familles de mots et des préfixes¹ et suffixes les plus fréquents a une influence positive sur l'orthographe : elle permet d'expliquer une particularité orthographique (certains accents circonflexes, les lettres* crochets...), certaines doubles consonnes (*il-logique...*), de choisir parmi plusieurs graphèmes* en concurrence [4.5.2]...

Il est nécessaire de familiariser les élèves aux mots composés car ils leur posent de nombreux problèmes (Escoyez, 2016) : alternance du sens propre et du sens figuré (*roman-fleuve, homme-grenouille*), sens de la lecture (*arrière-saison* se comprend en étant lu de droite à gauche), caractère sous-entendu des connecteurs* (*timbre-poste, machine à café*)... (suite en [4.5.1])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie)

Lister des mots débutant par un préfixe donné et vérifier s'ils ont un lien de sens



GAUDIN, V. & ROBIN (2011). *Ces petits mots qui font les grands*. Belin.

Chaque groupe a un préfixe, son explication et deux mots-exemples. Listez des mots avec ce préfixe. Vérifiez que chaque mot possède le sens du préfixe. Vous avez gardé *bicyclette* et *bicolore*. Pourquoi avoir enlevé *biologie* ?

Identifier le sens d'un préfixe à partir de mots dérivés et en lister d'autres



Voici une liste de mots. Qu'ont-ils en commun ? Que signifient-ils ? Ils disent le contraire. Comment sont-ils construits ? À partir d'un adjectif. Connaissez-vous d'autres mots contenant ce préfixe ?

Recourir à la famille d'un mot donné pour expliquer une particularité orthographique ou un graphème en concurrence [4.5.2]

Mots dérivés et racines:	
Mots dérivés	Racines.
conseillent	croûte
hospitalité	hôtel
forestier	forêt
déguster	goût
festival	fête
vestiaire	vêtement
circulation	sortir

Trouve la racine de chaque mot dérivé. Aide-toi du dictionnaire. Que constates-tu ? La racine a un accent circonflexe. Il rappelle la présence de la lettre « s » dans la famille du mot !

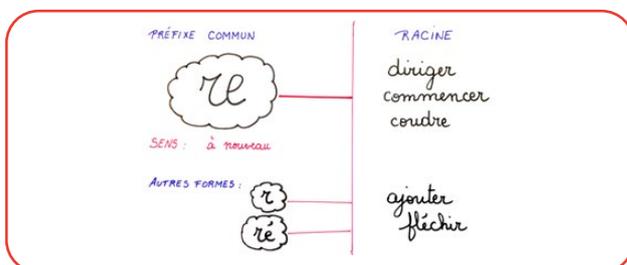
Analyser les procédés de construction de mots donnés et les classer



Lis les étiquettes de mots. Décris à ton voisin chaque procédé de construction. Identifie le procédé de construction pour chaque mot donné. Place chaque étiquette sur le procédé qui lui correspond. Ajoute d'autres mots que tu connais.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

en chiffre	en français	préfixe
1	un	mono → monoculture
2	deux	bi → bilingue, bicyclette
3	trois	tré, tri → trépid, trimestre



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- reconnaître les préfixes et leur impact sur le sens des mots (ajouts de préfixes de la S1 à la S3);
- expliquer le sens d'un dérivé, à partir d'éléments simples dont le sens est connu (LAT S2).

1. Voici la liste des 20 préfixes les plus courants (McEWAN-ADKINS, 2017) : anti, dé, en/em, in/im, il, ir, inter, non, sur, pré, re/ré, semi, super, sub, trans, tri, uni, hydro, mini, mi.

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*.
[1.6.2 – 2.6.1 – 4.6.2]

ATTENDUS

P5-P6

Connaitre* les notions d'accord*, de genre, de nombre et personne, de substitut* grammatical, d'anaphore*, de référent*, de mode, de radical*, de terminaison* et d'auxiliaire*.

P5-P6

Connaitre la règle générale de formation de l'adverbe (adjectif au féminin + « -ment »).
Connaitre les règles particulières de formation des adverbes.

P5

Connaitre la règle particulière de la formation du pluriel des noms et des adjectifs.
Connaitre les exceptions aux règles de formation du pluriel des noms.
Connaitre la règle particulière de la formation du féminin des noms et des adjectifs.

P6

Connaitre la conjugaison au mode indicatif (plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé).

P5-P6

Connaitre les règles générales d'accord du participe passé (cas recouvrant les emplois du PP employé sans auxiliaire, avec « avoir », avec « être » à l'exception des cas de l'accord du participe passé des verbes pronominaux).
Connaitre l'infinitif.
Connaitre le participe présent et le participe passé.
Connaitre la conjugaison des verbes en -ER avec variation du radical.

P5

Connaitre la conjugaison aux modes

- indicatif (passé simple);
- impératif (présent).

Connaitre la conjugaison des verbes :

- en -IR (tous);
- en -(D)RE qui forment un participe présent en -dant;
- irréguliers : *prendre, mettre, tenir, venir et leurs dérivés, faire, dire, devoir, partir, pouvoir, savoir, voir, vouloir* et les verbes comme *ouvrir*.

BALISES ET SENS



(suite de [4.6.1]) 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*. La « méthode logique » [Annexe 4] permet d'accorder avec une seule règle l'immense majorité des cas. Les verbes, les adjectifs et les participes passés s'accordent avec le mot auquel ils se rapportent (le « support »). Le support se trouve en posant la question « qui/qu'est-ce qui + verbe ? » ou « qui/qu'est-ce qui est + adjectif/participe passé ? ». Une seule exception : pour les participes passés employés avec avoir, l'accord ne se fait que si le support est avant le participe passé. Cette règle est peu couteuse en prérequis, en mémoire de travail [FE] et donne du sens au mécanisme de l'accord.

Il est recommandé d'éloigner dans le temps l'enseignement de notions orthographiques proches – dont les homophones* grammaticaux – sous peine de créer une confusion durable chez l'élève (Pothier & Pothier, 2015). En primaire, il est possible de se limiter à un nombre restreint d'homophones et de les isoler ou de les regrouper par le sens plutôt que par le son : *et/ou, là/où, a/ont, mes/tes/ses, à, c'est/ce...*



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Règles d'orthographe grammaticale
Conjugaison*

Étape 1 : identifier les participes passés et les relier aux mots auxquels ils se rapportent



Qu'est-ce qu'un participe passé ? Dans le texte donné, surligne-les. Trace une flèche qui part du PP et qui le relie au mot auquel il se rapporte. Pour retrouver le « support », pose la question : « Qui/qu'est-ce qui est + PP ? »

Étape 2 : observer les participes passés et établir une règle provisoire



Que remarquons-nous ? Les PP sont-ils tous accordés ? Avec quoi sont-ils accordés ? Quand ne sont-ils pas accordés ? Le sens de la flèche a-t-il de l'importance¹ ? Comment varient-ils ? Selon quels critères ? Quel est le cas particulier ?

Étape 3 : rechercher des exemples généraux et des exemples de cas particuliers, et formaliser la règle

À peine une heure plus tard, il a **senti** la **fièvre** arriver. Après être **rentré** tout seul à l'appartement de son père, il a **essayé** d'appeler sa mère, totalement **paniqué**. Elle n'a pas **décroché**. Les lignes téléphoniques étaient **saturées** et le réseau a **planté** un peu plus tard. Ni réseau, ni Wi-Fi, ni 4G. Ensuite, la **fièvre** est **devenue** tellement forte que Noah n'a plus **pu** sortir du lit.

Cherche des exemples de participes passés dans les textes travaillés. Est-ce que cela confirme nos constats ? As-tu repéré des contrexemples ? Lesquels ? Qui peut énoncer une règle à partir de nos observations ?

Autre piste : après avoir joué à « ni oui ni non », observer et analyser des adverbes en *-ment* en débutant par la fin [1.6.1]

absolument joyeusement
follement
magnifiquement franchement
vraiment
violemment méchamment

Qu'y a-t-il avant « -ment » ? Une voyelle ! D'où vient-elle ? Du masculin, ou du féminin si le masculin se termine par une consonne. Et lorsque l'adjectif se termine par -ant et -ent ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Une règle unique
pour tous les accords

LA MÉTHODE LOGIQUE DES ACCORDS

Les VERBES, les ADJECTIFS et les PARTICIPES PASSÉS s'accordent avec le mot auquel ils se rapportent.

Pour trouver le mot auquel ils se rapportent, je pose une question :

qui/qu'est-ce qui + VERBE ?

qui/qu'est-ce qui est + ADJECTIF ?

qui/qu'est-ce qui est + PARTICIPE PASSÉ ?

Un référentiel*
qui regroupe
des homophones
par le sens

là - où

Cet enfant est **là**.
ce garçon-**là**
Où vas-tu ?
Le pays d'**où** je viens.

expression du lieu



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- traiter dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens (FR S1);
- évaluer ses stratégies et les adapter le cas échéant (FR S1).

1. Le sens de la flèche a de l'importance uniquement en présence de l'auxiliaire* avoir; dans les autres cas, le sens de la flèche n'a aucune incidence. C'est vers cette conclusion que le guidage-étayage de l'enseignant doit mener.

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 d'un message.
[2.6.1]

→ Dégager des régularités.
[1.6.1]

ATTENDUS

P5

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

P5-P6

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques nominales :

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

Repérer et verbaliser les nuances apportées par les marques verbales dans le message entendu ou lu :

- de personne et de nombre ;
- de temps*.

Repérer les modes : infinitif, indicatif, impératif, participe **et subjonctif (P6)**.

Repérer les substituts* grammaticaux et les substituts lexicaux.

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

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

Repérer les structures passives.

Repérer les structures de mise en évidence.

P5

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

Étiqueter les groupes (ex. : classe* ou fonction*) et les sous-groupes (ex. : pronom ou attribut, épithète...).

3.6 TRAITER LES UNITÉS GRAMMATICALES

3.6.2 Analyser la phrase simple : les constituants et les fonctions¹

SAVOIRS

- ✓ Termes du langage technique de la grammaire. [4.6.1]

- ✓ Notion de phrase* simple. [4.6.3]

- ✓ Fonction des constituants de la phrase. [4.6.3]

ATTENDUS

P5-P6 Connaître* la notion de fonction*.

P5-P6 Connaître les trois constituants* principaux de la phrase simple :

- groupe* sujet ;
- groupe prédicat* ;
- groupe complément* circonstanciel de phrase.

P5-P6 Connaître les critères pour identifier la fonction :

- sujet ;
- prédicat ;
- complément circonstanciel ;
- complément direct du verbe ;
- complément indirect du verbe ;
- complément du nom ;
- attribut ;
- épithète.

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser la notion de phrase. [4.6.3]

- Utiliser les critères qui permettent d'identifier la fonction. [4.6.3]

- Dégager des régularités. [1.6.1]

P5-P6 Reconnaître les trois constituants principaux d'une phrase simple : groupe sujet, groupe prédicat et groupe complément circonstanciel de la phrase.

P5-P6 Identifier les fonctions des constituants de la phrase (voir Savoirs).

P5 Étiqueter les groupes (ex. : classe* ou fonction) et les sous-groupes (ex. : pronom ou attribut, épithète...).

1. L'enseignement des savoirs grammaticaux (fonctions, classes...) se réalise de manière spiralaire. Chaque année, les observations s'étendent à des mots ou groupes de mots issus de davantage de classes. La maîtrise des savoirs langagiers est progressive. Ils apparaissent dans les attendus en primaire, mais leur mobilisation se consolide et s'automatise jusqu'en 3^e année secondaire (FWB, FRALA, 2022).

BALISES ET SENS



(suite de [3.6.1 (2/2)]) Une phrase* simple – qui possède en règle générale un seul verbe conjugué ou plusieurs groupes* verbaux coordonnés – est constituée au minimum par la mise en relation d'un groupe sujet et d'un groupe prédicat*. C'est pourquoi on peut dire qu'« une phrase a deux pattes » [4.6.3]. Elle peut être complétée par un groupe complément* circonstanciel. Chaque groupe (constituant*) possède un centre* (noyau).

La fonction* des constituants – parfois formés d'un seul mot – explicite le rôle que ces groupes de mots remplissent dans la phrase. **De manière générale, l'analyse en fonctions consiste à montrer l'impact d'un constituant sur le sens de la phrase et du texte. Elle décrit des rôles [Annexe 3] :** sujet (de qui/de quoi on parle), prédicat (ce que l'on dit du sujet), complément du verbe...

La démarche pour identifier les fonctions est une démarche répétitive. Il s'agit de reconnaître le noyau (centre) d'un groupe et ses compléments. Chaque complément a lui-même un noyau; chaque noyau a un complément. Chaque mot possède une fonction [Annexe 3], mais toutes les fonctions ne sont pas à étudier en primaire. (suite en [3.6.3])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Analyser la phrase simple : les constituants et les fonctions

Identifier les groupes sujet, prédicat et, éventuellement, complément circonstanciel de phrases simples rencontrées

Une phrase
= un groupe sujet
+ un groupe prédicat
+ un moment, un endroit, une condition...

De quoi parle-t-on ? C'est le groupe sujet. Que dit-on sur le sujet ? C'est le prédicat.

En début de phrase, y a-t-il un « cadre », un moment, un lieu qui est énoncé ?

C'est le groupe complément circonstanciel.

Désigner le centre (noyau) de chaque constituant afin de les identifier comme support* d'informations

Il désobéit à ses parents.
Elle s'excuse auprès de sa famille.
Je me réconcilie avec elle.

Pour chaque constituant encadré, repère le centre. C'est le mot le plus important du groupe, le mot autour duquel le groupe se construit. Dans ces 3 cas-ci, c'est le connecteur*, car le groupe existe grâce à eux !

Lister les caractéristiques communes (critères définitoires) à tous les compléments indirects

Les élèves jouent avec les nouveaux ballons.

Nos parents écrivent régulièrement à leurs amis.

Il leur téléphone chaque semaine.

Elle se méfie du loup.

Quels sont les points communs des groupes encadrés ? Sont-ils tous effaçables ? Non, donc ce n'est pas une caractéristique commune. Ils sont attendus par le sens du verbe. Ils le complètent et un connecteur les introduit.

Trouver les compléments circonstanciels dans un texte d'auteur et s'interroger sur leur place et leur rôle

Chaque après-midi, Maxine se trouvait seule à la maison. Son papa était à son travail et sa maman en ville. Ce jour-là...

Souligne les informations qui donnent le « cadre ». Qu'expriment-elles ? Pourquoi sont-elles parfois en tête de phrase et parfois dans le prédicat ? En tête de phrase c'est souvent pour donner le cadre ou marquer un changement de lieu.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Démarche mentale pour analyser une phrase en fonctions

« Je lis la phrase. Je vérifie ma compréhension. Je cherche ce dont on parle. C'est le groupe sujet de la phrase. Ensuite je repère ce qui est dit du sujet. C'est le groupe prédicat. Un cadre général est-il donné à la phrase ? C'est le complément circonstanciel. Je peux aussi trouver le centre d'un groupe et identifier ses compléments. Quelles informations apportent-ils ? »

Il se plaint des factures d'électricité. Il désobéit à ses parents.
Il rêve de gagner un voyage.
Elle s'excuse auprès de sa famille. Elle participe à un concours de chant.
Je me réconcilie avec elle.
Le complément indirect complète le sens du verbe et est introduit par un connecteur.



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- utiliser des liens logiques et sémantiques entre les informations; dégager les connexions (mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des informations, des phrases et des paragraphes de manière chronologique/logique); identifier les unités de sens (FR S1).

1. Si cela peut paraître contre-intuitif, le centre (noyau) d'un groupe connectif (anciennement groupe prépositionnel) est bien le connecteur. En effet, d'un point de vue syntaxique, le groupe n'existerait pas sans sa présence. La fonction de « centre » d'un groupe n'est pas forcément tenue par le mot du groupe qui a le sens le plus important (ex. : dans la phrase « Mon chat est assez gourmand », le centre du groupe prédicat est le verbe « est », qui semble avoir moins de « poids sémantique » que l'adjectif « gourmand »).

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]

ATTENDUS

P5-P6 Connaître* la notion de classe*.

✓ Classe de mots. [4.6.1]

P5-P6 Connaître les critères qui permettent de définir la classe

- du déterminant (cardinal, indéfini);
- du pronom (démonstratif, possessif, numéral, indéfini);
- du connecteur*.

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser la notion de classe des mots. [4.6.1]

P5-P6 Identifier la classe¹ des mots dans une phrase :

- noms;
- verbes;
- déterminants (possessif, démonstratif, interrogatif, exclamatif, cardinal, indéfini);
- adjectifs;
- pronoms (personnel, démonstratif, possessif, numéral, indéfini);
- connecteurs;
- adverbes.

1. Les critères qui permettent de définir le nom, le verbe, l'adjectif et l'adverbe, ainsi que les déterminants possessifs, démonstratifs, interrogatifs et exclamatifs, doivent être entretenus et développés en P5-P6. Le *Référentiel* ne les cite pas pour éviter l'accumulation dans les attendus (FWB, FRALA, 2022, p. 88).



BALISES ET SENS



(suite de [3.6.2]) **Un des buts du travail autour des savoirs langagiers, dont les classes* de mots [Annexe 3], est que l'élève adopte une posture réflexive sur la langue et son système, son fonctionnement, ainsi que sur les opérations, les procédures linguistiques (commutation, pronominalisation...)** [4.6.1]. L'étiquetage est utile mais n'est pas la finalité d'une activité ou 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.

La manipulation concrète de phrases dans des « carrés-problèmes » (Audion, 2016) permet aux élèves de se mettre dans la peau d'apprentis-linguistes: quel impact sur le sens a telle manipulation? ces deux phrases fort proches disent-elles la même chose? La schématisation des relations informatives dans une phrase permet de visualiser la construction du sens: quel mot apporte de l'information à quel autre mot? quel type d'informations l'apport donne-t-il à son support?

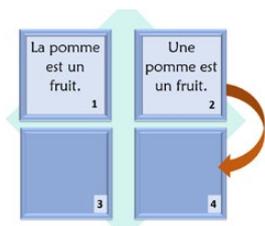
Une attention particulière doit être portée aux déterminants, aux connecteurs* et aux adverbes. Ces classes de mots apportent des nuances importantes aux énoncés [Vol. 2, P3-P4, p. 63].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser la notion de classe des mots

Manipuler, dans des « carrés-problèmes », des énoncés proches afin d'approfondir le sens de déterminants fréquents (*le, un...*)



Mets ces phrases au pluriel. Les phrases sont-elles acceptables [4.6.3]?

Le sens des phrases a-t-il été modifié par la manipulation? Est-ce qu'elles disent encore la même chose? La phrase 4 est-elle le pluriel de la phrase 2?

Analyser le comportement morphologique d'une classe de mots et identifier ses traits grammaticaux



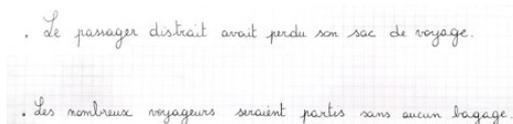
Remplace « chaise » par « fauteuil ». Qu'est-ce qui a changé? Pourquoi? Selon quel critère? On dit que le déterminant et l'adjectif varient en genre. Comment savoir s'ils varient selon un autre critère? Changeons « chaise » par « tables ».

Identifier et schématiser les relations informatives à l'œuvre dans une phrase lue sous la forme d'une arborescence



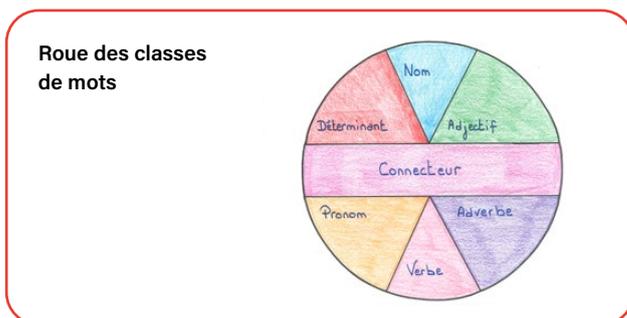
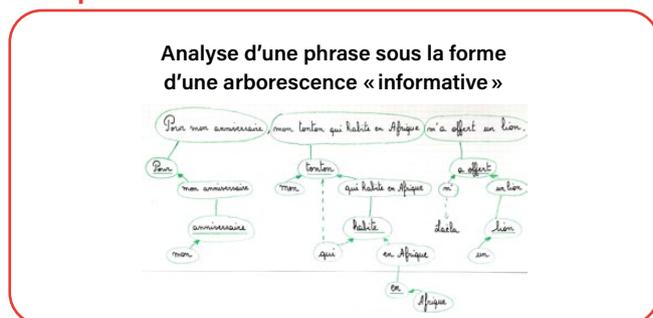
Identifie le centre* (noyau) de chaque groupe*. Quelles informations lui sont apportées? Trace une flèche qui relie l'apport d'informations à son support.

Choisir un verbe de remplacement pour identifier des verbes à un temps* composé grâce une procédure de commutation



Identifie le verbe dans ces phrases en le remplaçant par un autre de sens proche. Quel verbe va-t-on choisir? *Égarer*. Que constates-tu? *Le verbe est en deux parties*. Le sens de la phrase a-t-il changé?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- caractériser, traiter et utiliser, dans le texte, les indices grammaticaux qui produisent le sens (FR S1).

3.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

3.8.1 Apprécier, agir, réagir (1/2)



SAVOIR

✓ Culture littéraire.
[2.8.1]

ATTENDUS

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

→ Se construire une identité* de lecteur.
[1.8.1 - 2.8.1]

P5-P6

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

→ Réfléchir à sa pratique de lecteur.
[1.8.1]

P5-P6

Vérifier le maintien du but de lecture assigné.
Expliquer les stratégies de compréhension* et d'interprétation* mises en œuvre.
Autoévaluer sa maîtrise des stratégies.
Évaluer le rôle joué par les stratégies dans la compréhension ou l'interprétation d'un texte (utilité perçue).
Verbaliser les connaissances acquises sur la langue, sur les genres et structures* de textes et sur la culture.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

EPC 2.1 : Développer son autonomie affective

BALISES ET SENS



L'identité* de lecteur se construit dès l'enfance – à l'école et en dehors – et se définit par les souvenirs de lecture, l'intérêt pour la lecture, les goûts et les préférences de genres*, les manières de lire... Peu à peu l'élève identifie les genres et les auteurs qu'il préfère à partir de ses connaissances culturelles: il se construit une « bibliothèque intérieure ».

L'identité de lecteur ne se construit pas seule. Le rôle de l'enseignant est primordial. Il donne des contraintes dans le choix des livres à placer dans sa « pile à lire » [3.1.2], encourage les discussions collectives autour de livres, mène des entretiens* de lecture, met en place un journal de lecture (ou carnet de lecteur), organise des défis collectifs (« Chaque minute compte ! »)... Il élargit l'horizon culturel des élèves en leur faisant découvrir des thèmes, des genres avec lesquels ils ne sont pas familiers mais susceptibles de les intéresser.

Après la lecture, il est essentiel d'y porter un regard réflexif, par soi-même, entre pairs ou sous le guidage de l'enseignant: ai-je atteint mon but de lecture? Pourquoi? Quelles stratégies* de lecture m'ont été utiles? Les ai-je correctement appliquées? Quelles connaissances préalables m'ont été utiles? (suite en [3.8.1 (2/2)])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

**Se construire une identité de lecteur
Réfléchir à sa pratique de lecteur**

Se choisir un livre défi pour sa « pile à lire » [3.1.2]



Un lecteur se donne des défis. Choisis un livre défi. Il peut s'agir d'un livre plus long que d'habitude, d'un genre que tu ne connais pas, un livre avec moins d'illustrations, écrit dans une autre langue...

Dresser son profil de lecteur [VT 1]



Se connaître en tant que lecteur est essentiel. Quel profil te ressemble? Aimes-tu les chutes surprenantes, le suspense et le rythme? Préfères-tu ce qui te fait réfléchir, apprendre? Complète la fiche.

Identifier une difficulté afin de choisir une stratégie de compréhension* à appliquer lors d'une période de lecture



Avant de lire ce documentaire, réfléchis à une difficulté que tu rencontres parfois avec ce genre de texte. Quelle stratégie peut t'aider? Prends le signet correspondant.

Autoévaluer son utilisation d'une stratégie lors d'un entretien de lecture [Facteurs favorisants « Lire »]



À ton avis, as-tu atteint ton objectif? Comment sais-tu que tu as correctement appliqué la stratégie que tu as choisie? Utilise le signet pour me montrer comment tu as fait.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Un défi collectif: « Chaque minute compte ! »

Chaque minute compte !

Notre défi collectif de lecture

Combien de minutes avons-nous lu ensemble cette semaine ?

1 300 900 1500

LES PROFILS DE LECTEURS

<p>ADRENALINE</p> <ul style="list-style-type: none"> rythme être tenu en haleine chute surprenante quelques fois non, j'ai plus vite 	<p>EMOTION</p> <ul style="list-style-type: none"> identifier aux personnages être pris des émotions ressenties par les personnages une atmosphère riche 	<p>PAYSAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> le cadre des lieux les descriptions le lecteur a l'impression de voyager 	<p>INTELLECTUEL</p> <ul style="list-style-type: none"> avoir accès aux pensées du personnage recherche de nouvelles ce qui fait réfléchir
--	---	--	---

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- connaître* des œuvres du patrimoine littéraire et artistique d'ici et d'ailleurs et des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse (FR S1);
- évaluer et adapter ses stratégies de lecture; se situer personnellement par rapport au document et se construire une identité de lecteur (FR S1).

3.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

3.8.1 Apprécier, agir, réagir (2/2)



SAVOIR-FAIRE

→ Élargir sa connaissance du monde (apprendre à apprendre).

[1.8.1 - 2.8.1 - 4.8.1]

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

[1.8.1 - 4.8.1]

ATTENDUS

P5-P6

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

Recourir à des sources documentaires pertinentes.

Choisir un moyen de consigner des traces de ses apprentissages (schéma, notes, tableau, carnet de terrain).

Recourir à une diversité de sources.

Recourir à des techniques et des outils de consultation (mots-clés, moteur de recherche, index...).

P5-P6

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].

Comparer (corroborer) les informations issues de deux sources différentes.

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)).

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2: Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 1.3: Prendre position de manière argumentée

EPC 4.1: S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS



(suite de [3.8.1 (1/2)]) **Les connaissances antérieures sur le sujet du texte et la maîtrise du vocabulaire sont les deux principaux prédictors de la compréhension*** (Cromley & Azevedo, 2007). Il est donc essentiel que les élèves augmentent leurs connaissances sur le monde, élargissent leur « culture générale », et cela dans l'ensemble des disciplines. C'est un élément central pour la compréhension autonome de textes de plus en plus longs traitant de n'importe quel sujet. Dès la maternelle, il s'agit d'« amasser des connaissances pour plus tard » (Willingham, 2018). Pour cela, ils doivent notamment être amenés à « lire avec curiosité » afin de sélectionner des informations nouvelles, étonnantes, inédites... à garder en mémoire. 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 ? La « culture générale » se développe également par la fréquentation assidue de textes dignes d'intérêt et au contenu dense, notamment des textes ancrés dans un temps et/ou un lieu [Facteurs favorisant « Écouter »].



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Élargir sa connaissance du monde (apprendre à apprendre) Porter un jugement critique sur un document

Choisir des informations à retenir après la lecture d'un texte documentaire



Lis avec curiosité ! Dans ce texte, qu'as-tu appris sur l'intelligence artificielle [3.3.4] ? Continue la phrase : « Wow, je ne savais pas que... »

Quelle information t'a surpris ou étonné ? Échange avec ton voisin.

Compléter la colonne « ce que j'ai appris » du modèle S-V-A [3.1.1]



Nous avons choisi des informations à retenir sur l'intelligence artificielle. Complétons la troisième colonne avec ce que nous avons appris.

Préparer un rendez-vous littéraire



GAUME, L. (2020). *Mythes au carré*. Thierry Magnier

Tu vas présenter ton livre coup de cœur. Explique ce que tu as apprécié. Parle des procédés, du message transmis, des valeurs présentes... [3.3.9]. Dis aussi ce que tu as moins aimé. Sélectionne des passages à montrer !

Élaborer collectivement un tableau d'ancrage pour objectiver la stratégie « Je conduis ma lecture » [3.3.1]



Comment faire pour nous aider à appliquer la stratégie ? Quel objet/dessin nous aidera à nous souvenir de la stratégie ? Quelles questions se poser lorsqu'on applique la stratégie ? Quel nom donne-t-on à la stratégie ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



SERVALLO, J. (2018)



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- expliciter les stratégies* de lecture, les distinguer, les mettre en œuvre, les évaluer et les adapter le cas échéant (FR S1);
- vérifier et ajuster, au cours de sa lecture, les hypothèses* d'anticipation et d'interprétation* à partir des informations* explicites, des illustrations, de ses connaissances et de son expérience au monde (FR 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

P5-P6

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;
- **la précision du vocabulaire (P6).**

Définir des pistes de révision.

- Communiquer sa production écrite.
[4.8.2]

P5-P6

Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels* (dictionnaire – en ligne –, correcteur orthographique, conjugueur...) de la classe en vue de la partager.

Lien possible vers EPC :

EPC 1.2: Assurer la cohérence de sa pensée

BALISES ET SENS



La révision* et la correction* mobilisent davantage les fonctions exécutives [FE], comme la mémoire de travail et la flexibilité mentale, que la lecture d'un texte dont on n'est pas l'auteur (Lecavalier et al., 2016). L'élève doit donc être accompagné et outillé. Cette étape 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, préciser le vocabulaire...), **ajouter et supprimer**. Chaque opération peut porter sur un paragraphe, une phrase ou un mot. L'utilisation de bandelettes permet de déplacer, de remplacer et d'ajouter sans recopier l'ensemble du texte.

La majeure partie du temps d'écriture doit être consacrée à la révision : l'élève apprend ainsi à considérer sa mise* en texte comme une version provisoire du texte et non comme un produit fini. Cela permet à certains élèves éloignés de la culture de l'écrit de comprendre que rédiger, ce n'est pas juste « mettre de l'oral sur papier ». (suite en [4.8.2])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Réviser sa production écrite

Lister collectivement les utilités de la révision de texte (après lecture d'albums traitant du travail d'auteur)



Quelle est la thématique de ces livres¹ [3.3.6] ? À ton avis, les auteurs révisent-ils leur texte ? Comment s'y prennent-ils ? Qu'est-ce que la révision va apporter à tes textes ? Listons ensemble les utilités de la révision de texte.

Repérer les procédés de révision en analysant des mises en texte (« brouillon ») d'auteurs et autrices



Voici la révision d'un discours par Barack Obama. Qu'observes-tu ? Quelles traces de révision vois-tu ? Il a barré des passages, il 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 4]



Quelles sont les quatre opérations d'une révision efficace ? Réviser ton texte en utilisant le 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.

Réviser son texte en utilisant les « lunettes de révision »



Relis ton texte en choisissant une paire de « lunettes de révision ».

Laquelle as-tu choisie ? À quoi vas-tu faire attention si tu as choisi cette paire de lunettes ?

Indique ton nom dans le tableau de correction.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

MUSCLE ton Texte!

DÉPLACER → C'est mettre à un autre endroit dans le texte ou dans le texte.

REEMPLACER → C'est trouver un mot plus précis. C'est éviter les répétitions.

AJOUTER + C'est donner plus de détails aux phrases ou c'est ajouter des nouveaux passages.

SUPPRIMER X C'est enlever les mots ou les phrases inutiles.

Les auteurs RÉVISENT leur texte en portant différentes lunettes

TEXTE	MOTS
<ul style="list-style-type: none"> Ajouter ou enlever des passages. Montrer les émotions plutôt que les dire. Utiliser les 5 sens. 	<ul style="list-style-type: none"> Eviter les répétitions de mots. Utiliser des mots « chics ».
PHRASES <ul style="list-style-type: none"> Allonger des phrases. Séparer des phrases. Combiner des phrases. 	



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- (auto)évaluer sa prestation ou sa production en vue de l'améliorer : évaluer et, si nécessaire, réviser la lisibilité, la pertinence, l'intelligibilité, la recevabilité linguistique ; vérifier la cohérence entre la production et son document source éventuel, le lien entre le texte et l'image ; comparer la production avec le schéma planifié (FR S1).

1. ESCOFFIER, M. (2020). *La petite bûche*. D'eux. – GRAVEL, E. (2019). *Le pire livre du monde*. Scholastic.

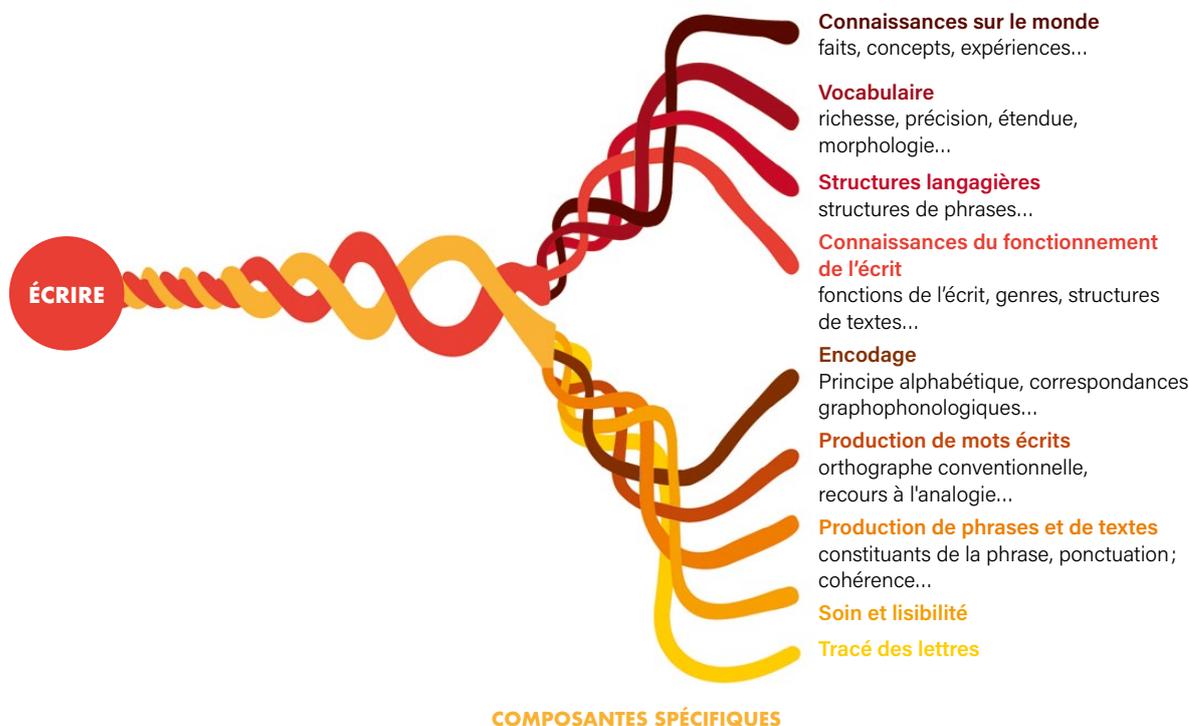
4. ÉCRIRE

INTRODUCTION.....	121
TABLEAU DE COMPÉTENCES.....	125
ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....	126
ÉTAPE 1 : ORIENTER SON ÉCRIT.....	128
4.1 Prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écrire.....	128
4.1.1 Caractériser la situation de communication.....	128
ÉTAPE 2 : ÉLABORER DU CONTENU/METTRE EN TEXTE.....	130
4.2 Apprendre et utiliser le code.....	130
4.2.2 Ponctuer.....	130
4.3 Construire un message significatif.....	132
4.3.1 Élaborer des contenus.....	132
4.4 Assurer la cohérence du message.....	134
4.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence.....	134
4.5 Utiliser les unités lexicales.....	136
4.5.1 Utiliser un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication.....	136
4.5.2 Respecter l'orthographe lexicale.....	138
4.6 Utiliser les unités grammaticales.....	140
4.6.1 Accorder à l'écrit.....	140
4.6.2 Conjuguer à l'écrit.....	142
4.6.3 Utiliser la phrase.....	144
4.7 Assurer la présentation du message.....	146
4.7.1 Assurer la présentation au niveau graphique.....	146
ÉTAPE 3 : APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER.....	148
4.8 Clôturer la tâche en y portant un regard réflexif.....	148
4.8.1 Apprécier, agir/réagir.....	148
4.8.2 Vérifier et ajuster sa production.....	148

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.

COMPOSANTES COMMUNES



COMPOSANTES SPÉCIFIQUES

1. Finalité du champ « Écrire »

Dans la perspective de la littératie* [**Introduction « Français »**], la finalité du champ « Écrire » réside dans le développement dès le plus jeune âge d'une voix d'auteur et d'un style personnel d'écriture (FWB, FRALA, 2022, p. 110). Cette finalité demande d'équilibrer la balance entre les savoirs langagiers – indispensables à la cohérence* et à la précision des écrits et à ne pas éclipser – et les savoirs et savoir-faire liés aux composantes de la production d'un écrit (planification*, mise* en texte...), aux procédés d'auteurs, à la réflexion sur ses pratiques d'écriture... La poursuite de cet objectif demande également un engagement fort des élèves dans les démarches de production. Cet engagement passe notamment par l'attention portée par l'enseignant à cultiver le « gout de l'écriture », qui est lui-même alimenté par la construction d'une culture littéraire, scientifique et artistique.

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.

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). 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).

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. Connaitre* 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 (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 [4.6.2].

Pour favoriser l'apprentissage sans erreur de l'orthographe lexicale, l'enseignant peut proposer des mots spiralés 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 recueillir les conceptions orthographiques de l'élève et, à partir de là, de les faire évoluer via une rétroaction ciblée [4.6.1] (Vincent, 2018) : la phrase dictée (ou dictée « négociée »), la phrase donnée, la dictée sans erreur, les ateliers de négociation graphique et la « twictée¹ ». Il est recommandé de les alterner (Cogis, 2005). La création de la phrase est essentielle : elle doit être courte (afin que l'activité ne s'éternise pas) et vise la réactivation de règles préalablement étudiées avec les élèves.

La phrase dictée (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** consiste à montrer une phrase correctement orthographiée 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).

Proposer un volume d'écriture manuscrite suffisant

L'entretien du tracé conventionnel des lettres et d'un geste fluide et indolore passe par un volume d'écriture manuscrite suffisant [4.7.1] : copie de leçons, de consignes, d'exercices, d'extraits, annotation dans un carnet d'apprentissage personnel... sont des exercices utiles. La balance entre la copie, l'écriture numérique et la photocopie – symbole du travail à l'école (Balcou-Debussche, 2007) – demande à être réfléchi en équipe et en termes de complémentarité : pour quoi la photocopie ? pour quoi la copie ? pour quoi l'ordinateur ou la tablette ? Le recours massif, non réfléchi à la photocopie éloigne l'élève de l'écriture authentique et l'instruction de son objectif d'émancipation (Meirieu, 2021).

1. <https://twictee.org>



Par ailleurs, apprendre à écrire demande du temps et de l'entraînement. Le fait d'écrire quotidiennement aide l'élève à prendre confiance en ses capacités et lui permet d'appliquer à plusieurs reprises les stratégies qu'il a apprises.

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* de texte 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).

Adopter une posture d'éditeur pour accompagner les textes des élèves

L'enseignant qui propose un réel apprentissage de l'écriture est celui

qui travaille avec le temps long pour permettre la maturation de la pensée et des apprentissages, la mise à distance des affects, qui prend appui sur le rôle décisif des interactions entre pairs (on se lit, on se copie, on se singularise). Il est un enseignant qui lit de manière curieuse et bienveillante, non les erreurs et les manques, mais cherche où le texte va, ses germes prometteurs, pour donner une nouvelle consigne permettant à l'élève de développer ou d'ouvrir d'autres pistes (...). Il lui faut renoncer à l'idée que tout dans l'apprentissage-développement dépend de lui. Sa responsabilité est de créer des conditions et des espaces favorables à ce développement.

(Bucheton, 2014)

En d'autres mots, il s'agit d'être un « accompagnateur attentif » des écrits des élèves. Tout regard porté sur un texte est subjectif. Plusieurs postures, attitudes – plus ou moins orientées vers l'évaluation ou l'accompagnement – existent lorsqu'il est question de « corriger » un texte, de l'accompagner (Pilorgé, 2010). Du côté de l'évaluation : la posture qui porte essentiellement le regard sur le respect du code (orthographe, syntaxe...), ou celle qui se centre sur l'histoire (est-elle logique ? ne manque-t-il pas des informations essentielles ?) ou celle qui s'arrête sur la conformité aux consignes initiales, à la « commande » (respect de l'intention* et du sujet...). Du côté de l'accompagnement, on retrouve la posture de l'éditeur. L'« éditeur » commente, fait des suggestions, propose de reprendre des passages, éventuellement explique comment faire.

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, 2013). 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.

Développer l'inhibition des élèves

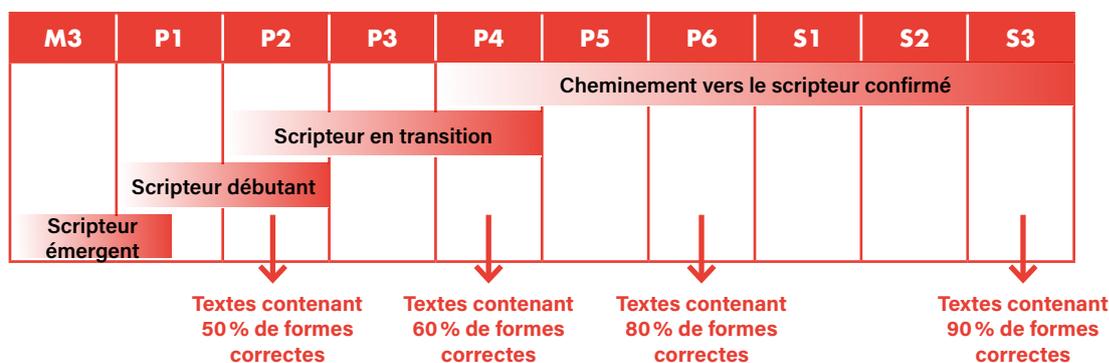
Dans de nombreux domaines d'apprentissage, dont l'orthographe et la compréhension* [3.4.1], le cerveau fournit des réponses erronées de manière réflexe et intuitive : un déterminant entraîne une seule marque, le mot les est toujours suivi d'un mot au pluriel, le futur simple se forme à partir de l'infinitif, deux lettres* muettes ne peuvent pas se suivre, le participe passé s'accorde* avec le mot qui le précède, le sujet se trouve immédiatement avant le verbe... En fait, des connaissances nouvelles viennent interférer avec des connaissances anciennes (Lubin et al., 2012). Les élèves doivent apprendre à « résister » à leurs réponses intuitives, à les inhiber [FE].

Développer l'inhibition des élèves signifie leur apprendre à éviter de tomber dans des erreurs fréquentes ou dans la facilité d'une réponse intuitive. Pour cela, il est recommandé d'attirer l'attention sur les « pièges » (stratégies inefficaces) dans lesquels il ne faut pas tomber lors de l'application d'une nouvelle règle (Houdé, 2022), d'enseigner à partir d'erreurs fréquemment commises par des élèves (Reulier et al., 2017) ou de montrer des contrexemples.

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, étapes des apprentissages en écriture, au cours de l'évolution de l'élève dans sa compétence à écrire. En écriture, pour chaque niveau, des balises sont décrites en termes de maîtrise des conventions de l'écrit et des composantes de la production d'écrits attendue par l'élève. 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. **Depuis la fin de la P4**, l'élève quitte le profil de « scripteur en transition ». **En fin de P6**, l'élève est en cheminement vers le « scripteur confirmé » (FWB, FRALA, 2022). Ce niveau de maîtrise est attendu pour chaque élève au terme de la 3^e secondaire.



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), 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. Le scripteur en transition comprend les règles générales d'orthographe lexicale et grammaticale et les mobilise pour corriger son écrit. Il produit des textes de structures variées en tenant compte de l'intention* et du destinataire. L'élève maîtrise les composantes de la production d'écrits (planification*, mise* en texte, révision*, correction*), utilise une variété de stratégies et de procédés utilisés par les autrices et les auteurs, 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.



COMPÉTENCES

C9 Produire un écrit

Écrire pour :

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



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*) :

P6

- en utilisant l'outil numérique pour présenter sa production.

P5-P6

- 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 traits de ponctuation adéquats;
- en orthographiant correctement les mots connus et inconnus et en appliquant les règles d'orthographe grammaticale et lexicale;
- en utilisant les connecteurs*;
- en utilisant les modes et les temps* appropriés pour assurer la cohérence* temporelle;
- en utilisant les substituts* lexicaux et grammaticaux;
- en recourant aux lexiques courant et spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire.

P5-P6

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 UN PLAN DE TEXTE PARTICULIER



COMPÉTENCE

C9 Produire un écrit
Écrire pour informer

ATTENDU

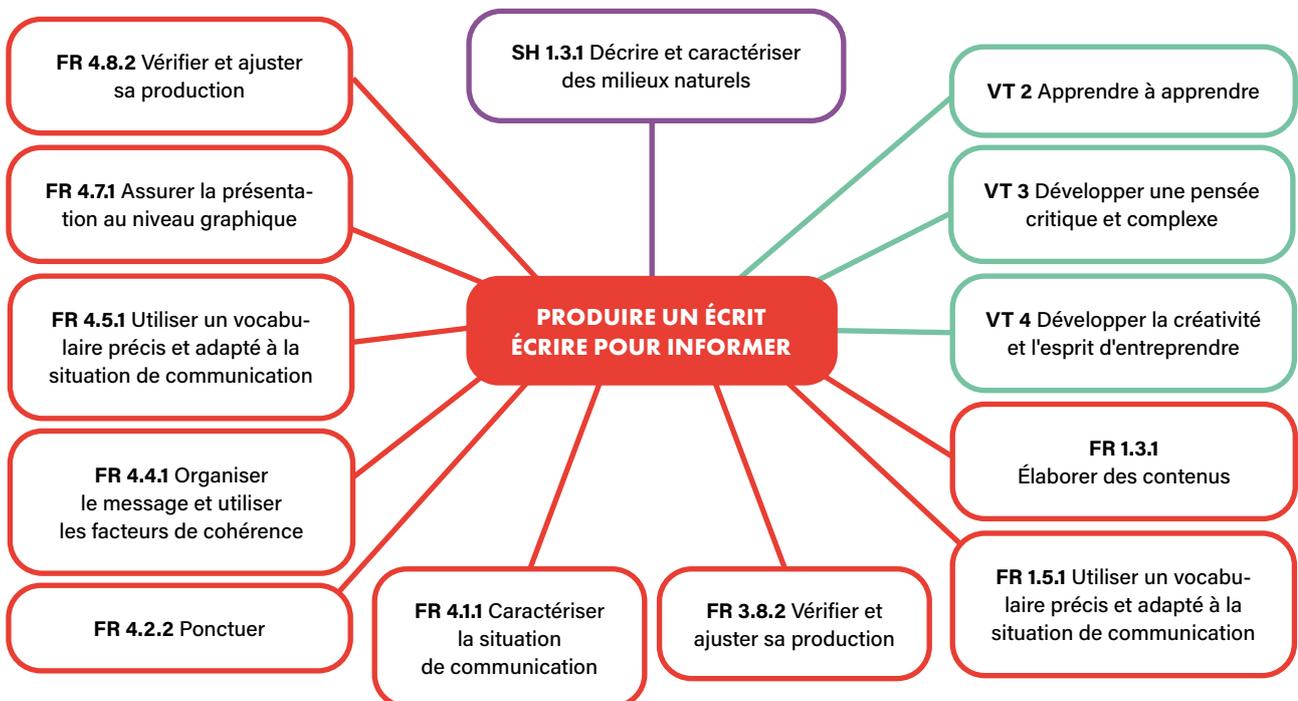
P6

Rédiger un écrit qui combine certains 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 traits de ponctuation adéquats;
- en orthographiant correctement les mots connus et inconnus et en appliquant les règles d'orthographe grammaticale et lexicale;
- en utilisant les connecteurs*;
- 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
Respecter la structure du plan de texte utilisé.	Guider le regard de l'élève en étayant l'observation [VT 2].
Maitriser le vocabulaire.	Revoir le vocabulaire disciplinaire [FLSco] et spécifique [4.5.1] 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 texte décrivant un paysage pour préparer une comparaison en Formation géographique [SH 1.3.1].
- Rappeler les trois plans de texte liés à l'observation : les plans, le zoom et le balayage.



Déroulement

<p>Étape 1: planifier son écrit</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Se rappeler les composantes de la production d'écrit [4.1.1]. • En duo, observer les illustrations à l'aide d'une « lampe de poche de papier » [VT 2]. • Créer collectivement une constellation* de mots afin de préparer son écrit [1.5.1 - 4.5.1]. • Choisir un plan de texte descriptif à mettre en œuvre [4.4.1]. 	<p>Étape 2: « mettre* en texte »</p> <div data-bbox="868 622 1125 815" style="border: 1px solid red; padding: 5px;"> <p>Décrire avec le « zoom »</p>  <p>au centre, en son centre, à l'intérieur, au milieu, sur les bords, à l'extérieur, plus loin...</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Oraliser sa description [1.3.1]. • Lister des connecteurs* employés. • « Mettre en texte » la description en respectant le modèle* d'organisation choisi [4.1.1]. • Ponctuer le texte [4.2.2].
<p>Étape 3: réviser son texte</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Relire son propre texte en mettant ses « lunettes de révision* » [3.8.2] [VT 3]. • Définir des pistes de révision en petits groupes, sur les textes d'autres élèves [3.8.2]. • Remplacer ou ajouter du contenu en utilisant des bandelettes « ajout » [4.8.2]. 	<p>Étape 4: corriger son texte</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Corriger le texte révisé [4.8.2]. • Décider si le texte révisé et corrigé doit être mis au propre [VT 4]. • Assurer la lisibilité du texte, notamment en décidant des moyens de « mettre au propre » son texte [4.7.1].



Prolongements possibles

- Utiliser un outil numérique de son choix pour présenter sa production à l'ensemble de la classe
- Comparer deux paysages observés en Formation géographique [SH 1.3.1]

Autres idées d'activités de mise en lien

- Rédiger des textes descriptifs en utilisant d'autres modèles d'organisation, plans de texte



4.1 PRENDRE LE TEMPS DE LA RÉFLEXION AVANT DE COMMENCER À ÉCRIRE

4.1.1 Caractériser la situation de communication



[EPC 1.3]

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]

ATTENDUS

P5-P6

Citer les paramètres de la communication : énonciateur, destinataire, intention* dominante, message, contexte (temps et lieu) et les niveaux de langue.

Repérer la diversité des interlocuteurs :

- connu/inconnu ;
- familial/non familial ;
- un/plusieurs ;
- du même âge/plus jeune/plus âgé ;
- d'ici/d'ailleurs.

P5-P6

Connaitre* les intentions :

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

P5-P6

Connaitre les caractéristiques du niveau familial, du niveau courant et du niveau soutenu.

SAVOIR-FAIRE

- Tenir compte des paramètres de la situation de communication.
[1.1.1 - 2.1.1 - 3.1.1]

- Planifier son message écrit en tenant compte de l'intention et du destinataire.
[1.1.1]

P5-P6

Identifier l'énonciateur, le destinataire, l'intention dominante, le message et le contexte pour planifier son écrit.

Tenir compte du/**Adapter le** niveau de langue (familial, courant, soutenu). S'adapter à la diversité des interlocuteurs (voir Savoir).

P5-P6

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.

BALISES ET SENS



La planification* va au-delà de la réalisation d'un plan ou d'un brouillon. Elle consiste dans le fait de prendre le temps de la réflexion avant de commencer à écrire ou parler. **Des temps de classe spécifiquement dédiés à la planification sont primordiaux. Ils permettent de poser les fondations du texte à produire.** L'élève est amené à anticiper la répartition des idées entre les paragraphes, à visualiser le produit fini (à quoi mon texte va-t-il ressembler? comment les illustrations et le texte seront-ils répartis sur la page? sur combien de pages mon texte va-t-il s'étendre?)... [VT 4]

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... développe les compétences de chaque élève et améliore leur esprit critique (Crinon, 2018).

Par ailleurs, connaître* les composantes de la production d'écrit (planification, mise* en texte, révision*, correction*) amène de la clarté cognitive et permet à l'élève de se situer dans l'évolution de son travail de rédaction.



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

Dessiner son cadre d'écriture idéal [VT 1]



À quoi ressemble ton endroit idéal pour rédiger? Quels objets te rassurent? Quelle position te met en confiance? Quelles caractéristiques possède-t-il (calme, coloré...)? Dessine-le! Projette-toi dedans.

Proposer ses idées à des partenaires d'écriture et les développer oralement avant de mettre en texte



Expliquez une idée à la fois à vos partenaires.

Chaque partenaire pose deux questions afin de clarifier ce qui a été dit. Réponds-y en développant avec plus de détails. Échangez les rôles.

Affiner le sujet d'un lapbook* et organiser la mise en page



Liste tous les thèmes liés à ton sujet qui te viennent à l'esprit. Colorie ceux qui seront les plus intéressants à présenter à ton public. Pense à ce qui l'étonnera! Ensuite, répartis les thèmes que tu as choisis sur ton lapbook.

Imaginer la production écrite terminée



Décris à ton partenaire d'écriture ce que tu veux obtenir. Réponds aux questions pour décrire avec précision ton texte fini.

Fais un schéma ou dessine ton texte organisé [4.4.1]. Bonne écriture!

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- (auto)évaluer sa prestation en vue de l'améliorer (FR S1);
- développer un aspect significatif du monde gréco-romain au travers d'une production personnelle (LAT S2).

4.2 APPRENDRE ET UTILISER LE CODE

4.2.2 Ponctuer

SAVOIR-FAIRE

→ Utiliser les caractéristiques de la phrase¹.

ATTENDU

P5-P6

Utiliser toutes les marques de ponctuation apprises dans une production personnelle.

1. Pour éviter l'accumulation dans les attendus (FWB, FRALA, 2022, p. 88), le *Référentiel* ne cite pas les signes de ponctuation présents en P3-P4 et à entretenir et développer en P5-P6: 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



La ponctuation est un système de signes qui organise le texte et les phrases, et dans lequel un espace de liberté existe (notamment pour des raisons stylistiques). Elle a une influence sur la compréhension* de l'écrit par le lecteur. Elle est maîtrisée tardivement.

De manière générale, les signes de ponctuation gagnent à être enseignés de manière explicite et structurée, dans des textes ou des extraits de texte plutôt que dans des phrases isolées et à être mis en lien avec l'étude d'un genre* de texte (la ponctuation d'une recette, d'une chanson, d'un récit...) (Paolacci & Rossi-Gensane, 2014). Cela facilite la compréhension de la ponctuation en tant que système. **Il est préférable d'observer et d'enseigner un signe de ponctuation en lien avec un emploi précis dans un genre (tel rôle des deux points) plutôt que de manière générale (l'ensemble des rôles des deux points).**

La virgule est le signe le plus fréquent et aux emplois les plus variés (FWB, DG, 2023), ce qui la rend particulièrement compliquée à maîtriser. Sa maîtrise demande un enseignement systématique, rigoureux et progressif – qui ne s'arrête pas en primaire – de chacun de ses emplois.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Utiliser les caractéristiques graphiques de la phrase

Réfléchir à son usage de la ponctuation lors de la révision* de son texte [VT 3]



C'est la fin de la leçon : levez tous votre stylo ! Utilises-tu un signe de ponctuation à plusieurs reprises ? Dis les raisons pour lesquelles tu utilises ce signe. N'as-tu pas mis trop de points d'exclamation ? Vérifie.

Placer les deux points pour créer du suspense, réserver une surprise à son lecteur

Pas de pot : le frigo tout entier est occupé par un éléphant.

VILLIN, E. (2022). *Albert au frigidaire*. L'École Des Loisirs

Les auteurs utilisent la ponctuation pour ajouter du sens. Les deux points créent du suspense. Y a-t-il un moment où tu veux surprendre ton lecteur ? Aide-toi d'une phrase-modèle !

Analyser le rôle de la virgule dans un texte explicatif

La graine germe, la tige apparaît, les feuilles se développent, la fleur s'ouvre.

À quoi servent les virgules dans les extraits proposés ? Elles remplacent des connecteurs* de temps.

Dans ton texte, à quel endroit peux-tu remplacer des connecteurs temporels par une virgule ?

Mettre de l'émotion dans un texte narratif en ajoutant des points d'exclamation

Lucip-Garcia, Nouvelles histoires pressées, Bernard FRIOU, Milan 1992
 Antoine entre en courant dans la classe. Il est en retard, comme d'habitude. Monsieur, monsieur ! C'est si simple tout ça, même les autres ont pu le faire !
 - À la fois ? demande Céline.
 - Mais non, dit-il.
 - OK, mais les autres, dit-il.
 - Non, non, non... tout gentils !
 - La maîtresse, dit-il.
 - Non, non, non... tout gentils !
 - C'est tout ça ? dit-il.
 - Oui, oui, oui... tout gentils !
 - C'est tout ça ? dit-il.
 - Oui, oui, oui... tout gentils !
 - C'est tout ça ? dit-il.
 - Oui, oui, oui... tout gentils !

FRIOU, B. (2007). *Nouvelles histoires pressées*. Milan

Repère les points d'exclamation dans cet extrait. Pourquoi l'auteur les a-t-il utilisés ? Pour exprimer une émotion, montrer un sentiment... Dans ton texte, y a-t-il des passages où tu voudrais ajouter de l'émotion ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Les rôles de la virgule

RÔLES	EXEMPLES
sépare les éléments d'une énumération	Au supermarché, je dois acheter des fruits, des légumes, du café, du pain, des boissons.
remplace les organisateurs temporels	La graine germe, la tige se forme et commence à grandir, les feuilles apparaissent, plusieurs rameaux se développent, la tige grandit, la fleur apparaît.

les deux points

Introduire une liste

Créer de la surprise

Attirer l'attention du lecteur

Marquer une pause dramatique



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- énoncer l'emploi des marques de ponctuation les plus courantes liées aux productions; utiliser les marques de la ponctuation (FR S1);
- évaluer et, si nécessaire, améliorer la recevabilité linguistique (FR S1).

4.3 CONSTRUIRE UN MESSAGE SIGNIFICATIF

4.3.1 Élaborer des contenus



SAVOIRS

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

ATTENDUS

P5-P6

Maîtriser les composantes de la production d'écrit :

- planification* ;
- mise* en texte ;
- révision* ;
- correction*.

- ✓ Procédés utilisés par les autrices et les auteurs. [3.3.9]

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

- Structurer sa pensée dans des écrits réflexifs (croisement avec les autres disciplines). [1.3.1]

P5-P6

Consigner dans un journal personnel (écrit de travail) :

- les apprentissages effectués dans les disciplines au terme d'une semaine ;
- une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui ;
- les mots dont l'orthographe pose problème.

Schématiser un raisonnement (grammatical, mathématique, scientifique...).

Schématiser des relations entre des éléments.

Exprimer une émotion, un sentiment.

Annoter un texte (mots-clés, traces d'un doute orthographique).

- Prendre des notes. [2.8.1 - 3.8.1]

P6

Noter des mots-clés du message lu ou entendu.

Organiser ses notes (schéma, ligne du temps, carte mentale...).

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS



L'écrit est à la fois un champ avec des contenus d'apprentissage et un moyen par lequel passent les apprentissages. Les écrits de travail (ou écrits réflexifs) consolident les apprentissages. Ces types d'écrits (journal personnel d'apprentissage, carnet de lecteur, carnet d'expérimentation...) mettent les apprentissages disciplinaires à distance et favorisent le développement de la métacognition*. Ce sont des leviers pour s'approprier et structurer des connaissances. Ils permettent d'approfondir la réflexion, de penser pour apprendre dans les disciplines. Ce sont des écrits imparfaits (Schillings, 2022).

Les écrits de travail sont des écrits personnels et confidentiels. L'élève doit pouvoir y mettre ce qu'il veut (mots, phrases, textes, images, dessins, réactions à la suite d'une lecture...) et décider de ce qu'il partage ou non. **Le journal personnel d'apprentissage - comme le journal de lecture - est un lieu d'expression, d'analyse, de réflexion et d'introspection** (Daigle & Berthiaume, 2021). C'est un outil complémentaire à l'oral réflexif [1.3.1]. Pour que l'élève en tire réellement profit, il doit être complété régulièrement. Des temps de classe doivent lui être spécifiquement dédiés.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

**Structurer sa pensée dans des écrits (croisement avec les autres disciplines)
Prendre des notes**

Synthétiser, dans son journal personnel, des apprentissages effectués durant la semaine [VT 2]



Pendant quatre minutes, repense à tout ce que tu as appris cette semaine. Quels apprentissages mets-tu en avant? Ajoute des dessins, des schémas... qui t'aideront lors des relectures ultérieures.

Schématiser, lors de la pratique* autonome¹, l'accord* du participe passé en utilisant des flèches [3.6.1 (1/2)]

Réécrit la phrase en opérant les modifications nécessaires. Place les flèches qui montrent pourquoi tu as accordé.

Assis sur leur chaise, les garçons travaillent.
Assister sur leur chaise les filles travaillaient.

Seul, résous ces nouvelles phrases. Que signifient les flèches que tu as placées? Pourquoi dis-tu que le participe passé s'accorde avec ce mot?

Tu as commis deux erreurs. Je vais te donner des indices pour t'aider à répondre correctement.

Annoter un texte [SH 2.1.4] avec des mots-clés en vue d'un exposé* oral

La technique gauloise était supérieure à celle des Romains et grâce à une charrue et à une moissonneuse assez perfectionnées pour l'époque, les Gallo-Romains ont été à même de mettre leurs terres suffisamment en valeur pour récolter des produits de qualité qu'ils ont pu écouler sans peine sur les différents marchés de l'Empire.

En ce qui concerne l'élevage, nos ancêtres portaient des chevaux, des moutons et des porcs ainsi que des volailles renommées jusqu'à Rome!

Les Mornais étaient passés maîtres dans la culture du lin et l'élevage de moutons. Ils tissaient eux-mêmes la toile et filaient la laine. Les Ardennais, les Nerviens et les Trévires les transformaient en draps et en manteaux à capuchon dont le mode s'imposa jusqu'en Orient.

Export dans l'empire : - produits de la laine - animaux - vêtements - en cuir - en peau d'animaux

Pense à l'idée principale de chaque paragraphe. Indique quelques mots-clés pour chaque partie du texte. Tu peux les choisir dans le texte ou en choisir d'autres.

Créer une carte mentale à partir de mots-clés



Reprends les idées principales du texte. Trouve des mots-clés qui résument ces idées.

Crée des groupes de sens. Regroupe les informations par catégories*.

Avec cette carte, explique ce que tu as retenu du texte.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Extrait d'un journal personnel d'apprentissage (écrit de travail pour formuler les apprentissages)

23 septembre 2023
Amenagement de la classe
J'ai appris à réaliser un plan comme un architecte. Le plan était à l'échelle 1/50.
En réalité, mon banc mesure 1m. Le dessin du banc mesure 2cm.
Les éléments techniques de la classe sont : les radiateurs, l'évier, les prises électriques.

Du 'est' ce qui mérite d'être noté?

- les grandes idées
- les questions que je me pose
- les choses que j'ai approfondies
- ce qui m'étonne
- les liens que je fais
- ce que j'estime important



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- (auto)évaluer sa prestation/production en vue de l'améliorer, énoncer les règles générales des chaînes d'accord, expliciter le sens d'un mot (FR S1);
- expliquer le sens d'un dérivé à partir d'un mot latin ou grec dont le sens est connu (LAT S2).

1. Pour en savoir plus sur l'enseignement explicite: <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/62562>

4.4 ASSURER LA COHÉRENCE DU MESSAGE

4.4.1 Organiser le message et utiliser les facteurs de cohérence

SAVOIRS

- ✓ Facteurs de cohérence*¹.
[1.4.1 - 2.4.1 - 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]

ATTENDUS

P5-P6

- Connaître*
- des connecteurs* d'opposition, de conséquence, de conclusion, de synthèse;
 - les techniques de reprise de l'information (reprise* anaphorique).

P5-P6

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

P5-P6

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

SAVOIR-FAIRE

- Organiser un message selon une structure textuelle dominante.
[1.4.1]

- Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens.
[1.4.1 - 2.4.1 - 3.4.1]

P5-P6

Organiser (graphiquement) 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 d'opposition/concession/restriction, de conséquence, de conclusion, de synthèse.

Utiliser les modes et les temps* appropriés pour assurer la cohérence* temporelle.

P5-P6

Assurer la reprise d'une information d'une phrase à l'autre en utilisant

- des substituts* lexicaux;
- des substituts grammaticaux (déterminants, pronoms) (P6).

1. Pour éviter l'accumulation dans les attendus (FWB, FRALA, 2022, p. 88), le *Référentiel* ne cite pas les types de connecteurs présents en P3-P4 et à entretenir et développer en P5-P6: connecteurs de temps, d'espace et de lieu, d'énumération, de cause/conséquence, d'addition.

BALISES ET SENS



Suite de [2.4.1] La qualité et la longueur des textes produits, à l'oral ou à l'écrit, dépendent fortement (mais pas exclusivement) de la variété des structures* textuelles et des modèles* d'organisation maîtrisés par l'élève (Fayol, 2019). Par exemple, connaître* des modèles d'organisation [Annexe 2] pour rédiger un texte descriptif en facilite la planification* [4.1.2], offre à l'élève un cadre rassurant d'écriture (ou de prise de parole) et aide à répartir les idées à développer. Il est nécessaire de rendre explicites aux élèves les modèles d'organisation présents dans les textes lus ou entendus, par exemple en observant des textes-modèles [Introduction « Écrire »].

La cohérence* d'un texte provient notamment de la qualité de la reprise de l'information (ou anaphore*) [1.4.1] : un élément déjà cité (le référent*) est « repris », rappelé par un substitut* lexical (synonyme, périphrase, terme générale ou spécifique) ou grammatical (pronom, déterminant possessif...). Les substituts permettent 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

Utiliser des reprises d'informations d'une phrase à l'autre pour construire du sens

Anticiper la disposition générale d'un texte (mise en page) pour respecter les caractéristiques du genre* [VT 4]



Imagine l'agencement de ton texte sur la page. Où vas-tu placer le titre ? Que contiendra ton premier paragraphe ? Combien de lignes prendra-t-il approximativement ? Vas-tu ajouter une illustration ? Où se placera-t-elle ?

Identifier des formulations pour enchaîner les différentes parties d'un texte argumentatif [1.4.1]

Des formulations pour argumenter

Pour débiter
 Dans un premier temps
 Maintenant que ceci a été dit
 D'une part...d'autre part...

Lis les différentes formulations et les connecteurs* proposés. À quoi servent-ils ? Lesquels gardes-tu pour ta critique de film ? À quel endroit de ton texte les placer ?

Expliquer les nuances des connecteurs dans une phrase

Les connecteurs

Il a froid ... <i>donc</i> il allume un feu.
Il a froid ... <i>même</i> il allume un feu.
Il a froid ... <i>c'est pourquoi</i> il allume un feu.
Il a froid ... <i>pourtant</i> il allume un feu.
Il a froid ... <i>par conséquent</i> il allume un feu.

Complète les phrases en utilisant un connecteur différent.

Quel sens ont les phrases trouvées ?

Lesquelles ont le même sens ?

Lesquelles expriment une conséquence ? Explique.

Quelles nuances peut avoir le mot « donc » ?

Lister des substituts lexicaux et grammaticaux du personnage principal avant la rédaction d'un texte narratif [4.5.1]



Les auteurs utilisent des substituts pour apporter des informations supplémentaires. Choisis plusieurs personnages de ton histoire. Visualise-les, pense à leur caractère. Pour chacun d'eux, liste des substituts, y compris des pronoms.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Connecteurs *J'arrive G-5 à la fin partie.*

opposition	concession	restriction
mais par contre tandis que	alors que même si pourtant	mis à part même si sauf que
conséquence	conclusion	synthèse
donc alors c'est pourquoi	finalement dernièrement en conclusion	en définitive en un mot ainsi

Liste de substituts créée lors de la planification

Substituts lexicaux et grammaticaux

grand, mère
vieille dame
personne âgée

elle
celle-ci
cette dernière

chétive personne
mignonne dame
créature dynamique

gentille âme
charmante amie
mummy tendre



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- caractériser les paramètres, les niveaux de langue, les règles de courtoisie, adaptés à la situation de communication, reconnaître les structures de textes, les caractéristiques des genres littéraires et non littéraires (FR S1);
- énoncer et expliquer les éléments qui assurent la cohésion textuelle, respecter les liens, employer les unités lexicales et grammaticales adéquates (FR 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]

- ✓ Relations sémantiques entre les mots.
[1.5.2 – 2.5.2 – 3.5.2]

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser le lexique.
[1.5.1]

- 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

P5-P6

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

P5-P6

Connaître les notions de synonyme, antonyme et homonyme*, champ* lexical, substitut* lexical.
Connaître les liens qui unissent un terme générique avec des termes spécifiques.

P5-P6

Utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire.
Réinvestir de nouveaux mots et de nouvelles expressions ayant émergé en classe, issus d'œuvres de littérature de jeunesse et provenant d'autres disciplines scolaires.
Utiliser des mots ou expressions qui modulent l'intensité des noms et verbes.
Utiliser des mots et expressions qui marquent la négation, la certitude, la probabilité des informations envisagées.
Remplacer un mot par un mot du même champ lexical.
Remplacer un mot par un autre de même sens ou de sens contraire.
Remplacer un mot générique par un spécifique ou l'inverse.

P5-P6

Repérer des différences et des similitudes morphologiques et de relations sémantiques (synonymes, antonymes, parties d'un tout, ordre d'intensité, mots génériques et spécifiques) entre des mots écrits.

P5-P6

Émettre des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu et laisser une trace du doute pour la vérifier.
Utiliser les éléments qui composent le mot (préfixe, racine, **suffixe (P6)**) pour identifier les différents sens d'un mot.

1. Certains savoirs ont été placés à la fois en [4.5.1] et [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 [3.5.2 (2/2)]) La diversité et la précision des mots employés dans un texte dépendent de la richesse et de la profondeur du vocabulaire connu de l'élève. Prendre du temps lors de la planification* ou durant la révision* pour créer des constellations* de mots ou lister des synonymes et substituts* [4.4.1] favorise le réinvestissement de mots et d'expressions.

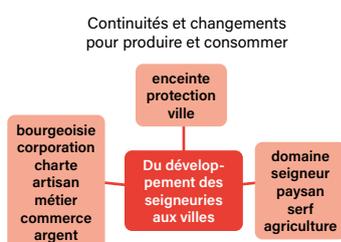
L'enseignant doit **amener l'élève à réinvestir le vocabulaire découvert lors de lectures et durant les activités. Cela se réalise notamment par la production régulière de textes courts [Introduction « Écrire »],** qui peuvent prendre la forme de joggings* d'écriture ou de rédactions sous contrainte. Le jogging d'écriture – écrit bref et chronométré (Diller, 2022) – change le rapport à l'écriture d'élèves démotivés par l'écriture (Genre et al., 2020) : l'importance est donnée au plaisir d'écrire, de jouer avec les mots et non à l'orthographe.

Un mot n'est jamais isolé [3.5.1]. L'emploi d'un mot entraîne un entourage syntaxique qui lui est particulier. La création de cartes de cooccurrence* et de grilles* sémiques [Vol. 2, P3-P4, p. 133] 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

Créer une constellation de mots en vue de rédiger un texte explicatif [SH 2.1.4]



Pour rédiger une synthèse en histoire, listons tous les mots en lien avec le sujet abordé. Quelles catégories* abordent-ils ? Classons-les.

Créer une liste de cooccurrences d'un mot issu du lexique spécifique



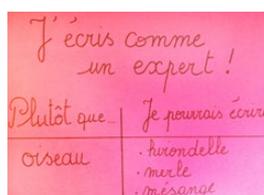
Quels mots peux-tu écrire à droite du mot *travail* ? Quels verbes peux-tu inscrire à gauche ou à droite pour créer un groupe* verbal ? Associe les mots entre eux ! Effectue une recherche en ligne [FMTTN 5.1].

Rédiger des productions courtes à partir d'un rituel de jogging d'écriture



Lis la consigne du « jogging d'écriture ». Tu as 5 minutes. Écris ta production dans ton cahier. Aide-toi des outils que nous avons construits. Amuse-toi ! Écoutons quelques productions.

Enrichir son texte en utilisant des « mots d'expert » et des « mots chics » [3.5.1]



Révisé ton texte. Dans les 5 premières phrases, souligne les noms. Quel mot utiliserait un expert ? Remplace les mots vagues, imprécis, ordinaires, très fréquents par des mots plus précis. Utilise tes outils.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Tableau des cooccurrences du mot "travail"

à gauche	travail	à droite
signer un chercher du sablée du organiser son entreprandre un réaliser un		aliminaire de manière efficace de longue haleine fastidieux qui prend du temps entièrement dont je suis fier

LUNDI	MARDI
Écris une phrase de 12 mots dans laquelle 3 mots contiendront un préfixe.	Écris une phrase de 8 mots dans laquelle il y aura un adverbe et deux pronoms.
JEUDI	VENREDI
Dresse une liste d'adjectifs ou de mots qui ont des prononciations différentes au singulier et au pluriel.	Écris une phrase avec deux participes passés dont un participe passé avec « avoir » dont le support suit le participe passé.

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- développer/expliciter des stratégies d'écriture, déterminer les anaphores*, énoncer les relations sémantiques, l'emploi des marques de ponctuation, l'organisation du texte, identifier les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens, connaître* les systèmes des modes et des temps* du présent et du passé, l'emploi des modes et des temps pour exprimer une injonction (FR S1);
- traduire des unités sémantiques (LAT S2).

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 - 2.5.2 - 3.5.2]

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

P6

- Connaître* les préfixes et leur impact sur le sens des mots :
- in- (im-, il-, ir-) : donne un sens de négation (« immortel », « irréel ») ou donne le sens « dans » au mot (« intérieur »);
 - en- : donne le sens « dans » au mot (« enterrer »);
 - re- (ré-, r-) : donne le sens « à nouveau » (« revenir »);
 - de- (dés-) : donne un sens de séparation (« décolorer », « désespoir »).

P5-P6

- Connaître les notions de famille* de mots, racine, préfixe **et suffixe (P6)**.
Connaître les procédés de construction des mots : la dérivation* et la composition* (juxtaposé, soudé, avec un trait d'union, avec un connecteur*).
Connaître les constantes orthographiques liées à l'emploi ou non de certains accents (a/à, ou/où...).

P5

- Connaître les règles de positions (voir Savoir [3.5.2 (2/2)]).

P5-P6

- Connaître les notions d'homophone*, homogramme*.
Connaître des homogrammes et des homophones.

P5-P6

- Prendre appui sur le contexte pour distinguer des homophones.
Prendre appui sur le contexte pour distinguer des homogrammes.

P5-P6

- Observer la construction des mots formés par composition et par dérivation.
Justifier une particularité orthographique en s'appuyant sur le préfixe ou le **suffixe (P6)**.

P5-P6

- Émettre des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu et laisser une trace du doute pour la vérifier.
Utiliser les éléments qui composent le mot (préfixe, racine, **suffixe (P6)**) pour identifier les différents sens d'un mot.

1. Certains savoirs ont été placés à la fois en [4.5.1] et [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

L'orthographe lexicale repose sur trois principes [Vol. 2, P3-P4, p. 127]. Le principe visuel (lettres qui ne se prononcent pas, règles de position, accents qui distinguent certains homophones*...) et les graphèmes* en concurrence (plusieurs graphies pour un phonème* : *an/en, tion/sion, ai/ei, é/è, o/au/eau...* ; *p/pp, c/cc...*) sont la cause de la majorité des erreurs. Parmi les lettres qui ne se prononcent pas, il est utile de distinguer les « lettres* crochets » et les « lettres* muettes ». De nombreuses régularités orthographiques [Annexe 5] existent et gagnent à être enseignées de manière explicite.

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 & Berthiaume, 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, des jeux de bingo ou des sudomots.

Les homophones lexicaux (et grammaticaux) gagnent à être enseignés isolément, non présentés de manière conjointe et en se centrant sur le sens (Pothier & Pothier, 2008).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

**Règles d'orthographe lexicale : construction des mots (morphologie)
Utiliser les règles d'orthographe lexicale pour produire du sens**

Lors d'une phrase donnée du jour [4.6.1] au TBI, justifier des accents circonflexes en recourant à des mots de la même famille* [3.5.2]



Voici une phrase correctement orthographiée. Plaçons les « balles d'accord* » [4.6.1]. Dites tout ce que vous savez expliquer concernant les accords, l'orthographe... Comment expliquer la présence de l'accent circonflexe sur le mot « forêt » ?

Expliquer la double consonne en position initiale dans les mots débutant par *irr, ill* et *imm*



Observe ces mots. Que constates-tu ? Retrouve l'intrus. Pourquoi la consonne est-elle doublée au début du mot ? On double la consonne pour remplacer le « n » de « in » qui signifie « le contraire de ». Notons vos constats sur l'affiche.

Mémoriser l'orthographe d'un mot isolé ou d'une liste de mots partageant une régularité¹



Quel est le point commun des mots de la liste ? Note-le avec tes mots au verso. Mets en mémoire chacun des mots en te posant chaque question de l'outil de mémorisation.

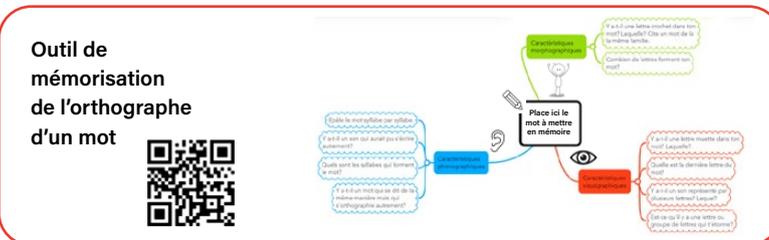
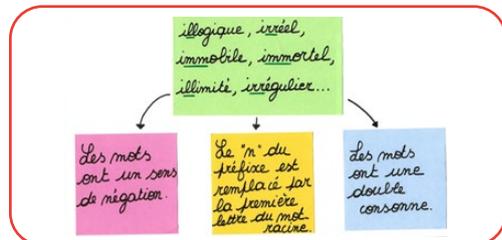
Analyser et repérer les caractéristiques visuelles des mots grâce au bingo des mots

Le bingo de l'orthographe

émoticône	second	paquebot
médecin	évêque	puits
expert	responsable	rougir
laboratoire	paume	consommation

Placez un jeton sur le mot qui répond à la description. Un mot qui a une lettre crochet. Un mot qui a un accent circonflexe à valeur phonétique. Un mot dont un son aurait pu s'écrire autrement.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- connaître* le fonctionnement d'outils d'autocorrection et les associer, ainsi que ses connaissances, à sa production, énoncer les règles générales des chaînes d'accord, reconnaître les préfixes et leur impact sur les mots (FR S1).

1. Pour identifier des mots adaptés aux connaissances des élèves et aux objectifs de l'enseignant, il est utile de se baser sur la *Liste orthographique* (MEES, 2019). Cet outil propose des filtres par années, par emplacement dans le mot, par caractéristiques orthographiques... En ligne: https://franqus.ca/liste_orthographique/outil_de_recherche/

4.6 UTILISER LES UNITÉS GRAMMATICALES

4.6.1 Accorder à l'écrit

SAVOIRS¹

- ✓ Termes du langage technique de la grammaire. [3.6.1 - 3.6.2 - 3.6.3]

ATTENDUS

P5-P6

Connaître* les notions de classe*, fonction*, accord*, genre, nombre et personne, substitut* grammatical, anaphore* et référent*.

- ✓ Classe de mots². [3.6.3]

P5-P6

Connaître les critères qui permettent de définir la classe

- du déterminant (cardinal, indéfini);
- du pronom (démonstratif, possessif, numéral, indéfini);
- du connecteur*.

- ✓ Règles d'orthographe grammaticale. [3.6.1]

P5-P6

Connaître la règle générale de formation de l'adverbe (adjectif au féminin + « -ment »).
Connaître les règles particulières de formation des adverbes.

P5

Connaître la règle particulière de la formation du pluriel des noms et des adjectifs.
Connaître les exceptions aux règles de formation du pluriel des noms.
Connaître la règle particulière de la formation du féminin des noms et des adjectifs.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Utiliser les règles d'orthographe grammaticale. [1.6.1]

P5-P6

Appliquer les règles générales d'accord du participe.
Accorder les déterminants et les adjectifs en genre et en nombre.
Appliquer les règles particulières de la formation du pluriel des noms et des adjectifs, y compris les exceptions.
Appliquer les règles particulières de la formation du féminin des noms et des adjectifs.
Appliquer la règle générale et les règles particulières de formation des adverbes.

- ➔ Utiliser la notion de classe des mots. [3.6.3]

P5-P6

Identifier la classe des mots dans une phrase:

- noms;
- verbes;
- déterminants (possessif, démonstratif, interrogatif, exclamatif, cardinal, indéfini);
- adjectifs;
- pronoms (personnel, démonstratif, possessif, numéral, indéfini);
- connecteurs;
- adverbes.

- ➔ Utiliser une procédure de raisonnement grammatical. [1.6.1]

P5-P6

Appliquer une procédure pour choisir une graphie (-é/-er, a/à...).

1. Certains savoirs ont été placés à la fois en [4.6.1] et [4.6.2] en fonction de leurs attendus. La rubrique spécifique [4.6.1] traite davantage des accords et la rubrique spécifique [4.5.2] de la conjugaison*.

2. Les critères qui permettent de définir le nom, le verbe, l'adjectif et l'adverbe doivent être entretenus et développés en P5-P6. Le *Référentiel* ne les cite pas pour éviter l'accumulation dans les attendus (FWB, FRALA, 2022, p. 88).

BALISES ET SENS

L'orthographe grammaticale exige des ressources attentionnelles élevées [FE] (Beaumanoir-Secq et al., 2010) et est le lieu de nombreuses erreurs liées à l'inhibition [Facteurs favorisants « Écrire »].

Pour améliorer l'orthographe des élèves, il faut comprendre pourquoi ils commettent des erreurs (Cogis, 2005), ce qui permet à l'enseignant d'offrir une rétroaction ciblée efficace. Plusieurs dispositifs complémentaires permettent de faire verbaliser les raisonnements orthographiques des élèves et ont démontré leur efficacité [Facteurs favorisants « Écrire »], dont la phrase dictée du jour (ou dictée « négociée ») et les balles d'accord* [Vol. 2, P3-P4, p. 137].

Les homophones* grammaticaux sont une « zone de fragilité » (Lucci & Milet, 1994) [4.6.2]. L'enjeu des procédures données (généralement de commutation/remplacement) pour choisir l'homophone correct est que l'élève comprenne le pourquoi de la procédure, qu'il donne du sens à la manipulation, à savoir identifier la classe* du mot pour choisir la bonne orthographe. Il s'agit d'éviter l'application mécanique d'un « truc ». (suite en [3.6.1 (1/2)])

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	vieux	châteaux	austères	sont	visités	par	les	vacanciers
	vieux	châteaux	austères		visités			vacanciers
		châteaux	austères		visités			vacanciers
		châteaux	austères					

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 écrits autrement ? Nous réfléchissons ensemble à la bonne orthographe !

Étape 3 : recopier la phrase et récapituler ce qui a été appris

Les vieux châteaux austères sont visités par les vacanciers.

Recopie dans ton cahier la phrase « négociée » hier. 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 » [4.6.1].

Étape 2 : expliciter chaque graphie, « négocier » les graphies collectivement avant validation par l'enseignant

Les			sont		par	les	
	vieux		austères				
		châteaux		visités			vacanciers

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] ?

Autre piste : écrire les étapes d'une procédure de commutation utilisée pour choisir une graphie d'homophones (é-er, a-à...) [1.6.1]



Quel est le cheminement qui t'a conduit à choisir telle graphie ?

Que cherches-tu à savoir ? Tu as remplacé par « avait », qu'est-ce que ça signifie ?

Aide-toi de la procédure apprise, de la démarche mentale.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

LE PLURIEL REBONDIT

Les vieux châteaux austères sont visités par les vacanciers.

Démarche mentale

« J'hésite entre deux orthographe. Je ne sais plus si je dois écrire a ou à. Pour le savoir, je dois trouver la classe du mot que j'écris. Est-ce un verbe ou un connecteur* ? Si je sais le remplacer par *avait*, alors c'est le verbe *avoir* et il s'écrit sans accent. Si je ne sais pas le remplacer par *avait*, alors c'est un connecteur et il s'écrit avec un accent. »

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- choisir, évaluer et réguler ses stratégies d'écriture, expliciter la textualisation (FR S1);
- utiliser des indices grammaticaux pour produire du sens et les éléments qui assurent la cohésion textuelle (FR S1).

4.6 UTILISER LES UNITÉS GRAMMATICALES

4.6.2 Conjuguer à l'écrit

SAVOIRS¹

- ✓ Termes du langage technique de la grammaire. [1.6.2]

- ✓ Conjugaison*. [1.6.2 - 2.6.1 - 3.6.1]

ATTENDUS

P5-P6

Connaître* les notions de classe*, fonction*, accord*, genre, nombre et personne, mode, radical*, terminaison* et auxiliaire*.

P6

Connaître la conjugaison au mode indicatif (plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé).

P5-P6

Connaître les règles générales d'accord du participe passé (cas recouvrant les emplois du PP employé sans auxiliaire, avec « avoir », avec « être » à l'exception des cas de l'accord du participe passé des verbes pronominaux).

Connaître l'infinitif.

Connaître le participe présent et le participe passé.

Connaître la conjugaison des verbes en -ER avec variation du radical².

P5

Connaître la conjugaison aux modes

- indicatif (passé simple);
- impératif (présent).

Connaître la conjugaison des verbes

- en -IR (tous);
- en -(D)RE qui forment un participe présent en -dant;
- irréguliers : *prendre, mettre, tenir, venir* et leurs dérivés, *faire, dire, devoir, partir, pouvoir, savoir, voir, vouloir* et les verbes comme *ouvrir*.

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser les règles d'orthographe grammaticale. [1.6.2]

P5-P6

Accorder le verbe avec le sujet.

- Conjuguer. [1.6.2]

P5-P6

Conjuguer à toutes les personnes les verbes (voir Savoirs) aux modes et temps* suivants :

- indicatif : présent, futur simple, futur proche, passé composé, conditionnel présent, imparfait, passé simple, **plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé, passé antérieur (P6)**;
- impératif présent.

Distinguer le radical de la terminaison.

- Respecter le système temporel choisi. [1.6.2]

P5-P6

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

1. Certains savoirs ont été placés à la fois en [4.6.1] et [4.6.2] en fonction de leurs attendus. La rubrique spécifique [4.6.1] traite davantage des accords et la rubrique spécifique [4.5.2] de la conjugaison.

2. Les verbes en -ER avec variation du radical sont les verbes en -yer (*employer, essayer, payer*), en -eler/-eter, (*renouveler, étiqueter...*), en -é.er (*espérer, préférer...*) et en -e.er (*achever, se promener...*). En orthographe rectifiée, ces verbes se conjuguent sur le modèle de *céder, acheter*.

BALISES ET SENS



(suite de [1.6.2]) La conjugaison* écrite est un système qui possède de nombreuses régularités tant aux niveaux des terminaisons* que des radicaux*. Elle ne doit pas être envisagée comme une accumulation de formes isolées. Les groupes de verbes et les tableaux de conjugaison ne permettent pas de montrer les régularités.

Pour chaque personne (je, tu, il...), il y a un nombre limité de finales écrites possibles et chaque temps* se forme à partir d'un des radicaux de l'indicatif présent (Le Goffic, 1997). L'utilisation de grilles et la « conjugaison horizontale » permettent de se rendre compte des régularités (Gourdet et al., 2016).

Des synthèses inductives [Vol. 2, P3-P4, p. 139] 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 singulier, alors le verbe se termine par e-a-t ou d (une des lettres du mot *date* !)) ».

Les « zones de fragilité » de l'orthographe (Lucci & Milet, 1994), dont les différentes graphies du son « é » en conjugaison [2.6.1], l'accord* des participes passés et les homophones* grammaticaux, demandent une attention particulière et répétée.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Règles d'orthographe grammaticale : la conjugaison
Conjuguer

Lister les formes que peut prendre le son « é »¹ en conjugaison et compiler des exemples dans un tableau dédié



À l'oral, le son « é » est très présent [2.6.1]. Quelles finales écrites traduisent ce son à l'écrit ? Listez-les. Pour chacune d'elles, compilez quelques exemples.

Utiliser une grille pour décomposer des verbes et faire ressortir des régularités au niveau des radicaux et des terminaisons

P	A	R	T	I	R	A	I	S		
P	A	R	T	I	R	A	I	S		
P	A	R	T	I	R	A	I	T		
P	A	R	T	I	R	I	O	N	S	
P	A	R	T	I	R	I	E	Z		
P	A	R	T	I	R	A	I	E	N	T

P	E	I	N	D	R	A	I	S		
P	E	I	N	D	R	A	I	S		
P	E	I	N	D	R	A	I	T		
P	E	I	N	D	R	I	O	N	S	
P	E	I	N	D	R	I	E	Z		
P	E	I	N	D	R	A	I	E	N	T

Conjugué deux verbes au conditionnel présent. Place-les dans la grille en débutant à gauche. Quel radical* du présent est utilisé ?

Pour identifier la terminaison, fais la même chose en commençant par la droite de la grille !

Établir un tableau de régularités des terminaisons pour chaque personne de la conjugaison (« conjugaison horizontale »)

Les finales écrites des verbes

1. Je regarde le prénom de conjugaison que j'ai utilisé.
2. Je compare ce prénom avec les autres que j'ai écrits dans la liste.

je	ai	Je fais, je bois, je vois, je crains, je cours, etc.
tu	as	Tu fais, tu bois, tu vois, tu crains, tu cours, etc.
il, elle, on	a	Il/Elle/On fait, boit, voit, craint, court, etc.
nous	ons	Nous faisons, buons, voyons, craignons, courons, etc.
vous	ez	Vous faites, buvez, voyez, craignez, courez, etc.
ils, elles	ent	Ils/Elles font, boivent, voient, craignent, courent, etc.

Chaque groupe choisit un pronom de conjugaison. Dans des textes lus ou écrits, compilez les finales écrites. Pour chacune d'elles, choisissez quelques exemples diversifiés. Aidez-vous d'un référentiel* pour compléter !

Réécrire un texte en tenant compte des modifications entrainées par un changement imposé

Gaspard se trouve **maintenant** dans une grande pièce où brillent des dizaines de bougies, dont la lueur se perd avant d'atteindre un très haut plafond en bois. Au mur, il y a des oiseaux exotiques brodés sur des tapisseries.

Remplace le mot en gras par « hier ». Quels autres mots vas-tu devoir changer ? Réécris les phrases en tenant compte du changement. Avant de te lancer, oralise le texte.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Je	ai	j'ai, je mangeai, j'irai...
	ais	je vais, je prenais, je prendrais...
Tu	es	tu es
	ais	tu connais, tu allais, tu voudrais...
il, elle, on	est	elle est
	ait	il fait, elle chantait, on chanterait...
vous	ez	vous chantez, vous aviez, vous iriez...
ils, elles	aient	ils mangeaient, elles chantaient, il aurait...

Les radicaux du présent servent à former les autres temps !

je	parle	dors	viens
tu	parles	dors	viens
il/elle/on	parle	dort	vient

Le radical du singulier sert à former :
- l'indicatif futur simple
- l'indicatif conditionnel présent
- le singulier de l'imparfait présent
- l'indicatif passé simple de la plupart des verbes
- le participe passé de la plupart des verbes

nous	parlons	dormons	venons
vous	parlez	dormez	venez
ils/elles	parlent	dorment	viennent

Le radical du nous sert à former :
- l'indicatif imparfait
- le pluriel de l'imparfait présent
- l'indicatif passé simple de certains verbes fréquents



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- connaître* le système des modes et des temps du présent et du passé, l'emploi des modes et des temps pour exprimer une injonction (FR S1) ;
- connaître et le fonctionnement des outils d'autocorrection et des ouvrages de référence, associer ses connaissances à sa production (FR S1).

1. Actuellement, et suivant les régions, les prononciations de é et 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).

4.6 UTILISER LES UNITÉS GRAMMATICALES

4.6.3 Utiliser la phrase

SAVOIRS

- ✓ Notion de phrase* simple.
[3.6.2]

ATTENDUS

P5-P6

- Connaître* les trois constituants* principaux de la phrase simple :
- groupe* sujet;
 - groupe prédicat*;
 - groupe complément* circonstanciel de phrase.

- ✓ Fonction* des constituants de la phrase.
[3.6.2]

P5-P6

- Connaître les critères pour identifier la fonction :
- sujet;
 - prédicat;
 - complément circonstanciel
 - complément direct du verbe;
 - complément indirect du verbe;
 - complément du nom;
 - attribut;
 - épithète.

SAVOIR-FAIRE

- Utiliser la notion de phrase.
[3.6.2]

P5-P6

- Respecter la structure des phrases simples dans une production écrite en utilisant la ponctuation de manière adéquate.

- Utiliser les critères qui permettent d'identifier la fonction.
[3.6.2]

P5-P6

- Identifier les fonctions des constituants de la phrase (voir Savoirs).

BALISES ET SENS

Il est nécessaire de développer la conscience* syntaxique de l'élève (Daigle & Berthiaume, 2021). Des classements de phrase, des jugements de grammaticalité et d'acceptabilité (Audion, 2017) le contraignent à se poser des questions sur la construction des énoncés : cette phrase est-elle syntaxiquement correcte ? pourquoi ? Une attention particulière doit être portée au système des compléments d'un verbe.

Les phrases* complexes sont observées et manipulées très tôt. Cependant, elles ne seront formalisées qu'en S1. Des exercices de combinaison* de phrases améliorent et participent à la diversité des constructions de phrases dans les productions des élèves (Giguère et al., 2018), si la discussion qui s'en suit porte sur le choix des procédés de combinaison plutôt que sur la recherche de la bonne réponse.

Le modèle de « la phrase à deux pattes » (Gagnon & Péret, 2016) **s'avère particulièrement utile pour l'élève en difficulté en construction de phrases et en ponctuation [4.2.2].** Il offre un prototype très utile pour créer des phrases et en établir les limites. Pour « marcher », une phrase doit avoir deux pattes : un groupe* sujet (ce dont on parle) et un groupe prédicat* (ce qu'on en dit) [3.6.2].

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Notion de phrase* simple

Utiliser la notion de phrase

Discuter de l'acceptabilité de phrases grammaticalement correctes et respectant la même structure

Il buvait sa soupe toute la journée.
Il regardait sa télévision toute la journée.
Il chmurphait sa goulou toute la familou.

Ces phrases sont-elles correctes ? Ont-elles du sens ? Les dirais-tu ? Place chaque phrase sur l'échelle. Laquelle est la plus acceptable ? Pourquoi cette phrase n'est pas acceptable ?

Comparer le système des compléments de deux verbes

Compléments possibles	Verbe « préférer »	Verbe « manger »
la compote de pomme	oui	oui
cette grande veste		
en Italie		
sur une table		
le matin		

Les compléments donnés fonctionnent-ils avec ces deux verbes ? Le verbe change-t-il de sens avec certains compléments ? Peuvent-ils être employés seuls ?

Rédiger deux phrases ayant des sujets différents reprenant toutes les informations de trois phrases simples

<p>Phrases de départ Les élèves présentent le spectacle. Les parents assistent au spectacle. Aujourd'hui est un grand jour pour la classe.</p> <p>Nos combinaisons Aujourd'hui est un grand jour pour la classe car les élèves présentent le spectacle auquel les parents assistent</p> <p>Les parents assistent au spectacle que les élèves présentent : aujourd'hui est un grand jour pour la classe.</p>	<p>Les informations de la phrase 1 se retrouvent-elles au même endroit dans les phrases combinées ? Comment les phrases sont-elles reliées entre elles ? Qu'est-ce qui fait que les deux phrases n'ont pas exactement le même sens ?</p>
---	--

Réviser son texte en vérifiant que chaque phrase a deux « pattes » via une suite de questions-réponses

Je suis allé dans le salon :
- Il y avait ma sœur et mes parents
- On a allumé la télé quand Soudain la télé n'allait plus mon papa s'est mis en colère : stupide télé tu vas marcher

(Gagnon & Péret, 2016)

De quoi parles-tu au début ?
Qu'est-ce que tu en dis ?
À partir de quand parles-tu d'autre chose ? Est-ce que cela se passe au même endroit ?
Comment le préciser ? Est-ce que ça se passe chaque fois comme ça ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Degré d'acceptabilité d'une phrase

le plus acceptable

le moins acceptable

Il regardait sa télévision toute la journée.

LA PHRASE À DEUX PATTES

ce dont on parle

GROUPE SUJET

ce qu'on en dit

GROUPE PREDICAT

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- connaître* le système des temps* et des modes du présent et du passé, les procédés pour joindre deux phrases, identifier les moyens grammaticaux de concision ; dégager et assurer la cohésion du propos en respectant les liens (FR S1) ;
- caractériser un type de proposition (LAT S3).

4.7 ASSURER LA PRÉSENTATION DU MESSAGE**4.7.1 Assurer la présentation au niveau graphique****SAVOIR-FAIRE**

→ Soigner la présentation de son écrit.

ATTENDUS**P5-P6**

Assurer la lisibilité et adapter la présentation à son destinataire.
Utiliser l'outil numérique pour présenter sa production personnelle.

BALISES ET SENS



Écrire à la main est essentiel [Vol. 2, P1-P2, p. 129]. L'élève doit automatiser les gestes pour le tracé correct des lettres : l'écriture doit être fluide, rapide, indolore, ainsi que lisible par soi et par les autres. La lisibilité de l'écriture est conditionnée par la tenue correcte du crayon et l'adoption d'une bonne posture [Vol. 2, P1-P2, p. 110]. Si nécessaire, le tracé conventionnel des lettres peut être repris dès le début avec l'ensemble de la classe, afin de donner de nouvelles habitudes (Pierson, 2020). Un cercle vicieux peut s'installer : l'élève perd en fluidité car il écrit peu, il écrit peu car il a perdu en fluidité... Pour enrayer cela, **chaque élève doit être amené à produire un volume suffisant d'écrits à la main, dont recopier des leçons [Facteurs favorisant « Écrire »].**

La notion de soin est en lien direct avec l'analyse de la situation de communication : est-il nécessaire de recopier mon texte au propre ? L'outil numérique apporte-t-il une plus-value à mon texte ? **Il est utile de différer la mise au propre, afin que l'élève soit uniquement concentré sur la mise au propre et le soin.**



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Soigner la présentation de son écrit

Décider de la nécessité de recopier un texte au propre ou pas



À qui s'adresse ton texte [4.1.1] ? Est-il lisible, déchiffrable par le lecteur ciblé ? La présentation est-elle soignée ? Comment l'améliorer ? Dois-tu recopier ton texte au propre ?

Justifier l'intérêt du numérique pour rendre un texte public [FMTTN 6.1.1]



Tu as choisi de copier ton texte sur ordinateur afin de le publier. Pourquoi ? En quoi est-ce plus adéquat que de recopier à la main dans ce cas de figure ? Quels avantages y vois-tu ?

Choisir une police de caractères adaptée à la situation de communication [FMTTN 7.1]

Calibri 16
Comic Sans MS 11
Arial 20

Chaque élève de l'école doit pouvoir « décrypter » nos textes exposés. Quelle police d'écriture va-t-on choisir ? Quelle taille de caractères ? Pourquoi ?

Assurer la lisibilité de l'écriture d'une histoire rédigée à destination d'élèves de 1^{re} primaire



Recopie proprement le conte détourné pour que les élèves de 1^{re} primaire puissent le lire en classe. Soigne ton écriture. Aère ton texte. À quoi dois-tu aussi faire attention ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Quand j'écris pour quelqu'un :

- soin
- lisibilité
- taille
- police d'écriture
- mise en page
- orthographe

Avantage du numérique et du papier

- Facile à multiplier
- Rapide
- Réutilisable
- Professionnel
- Personnel
- Convivial
- Avec dessins



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- (auto)évaluer sa production en vue de l'améliorer en utilisant des outils de révision* (FR S1) ;
- identifier les caractéristiques de préservation visuelle du genre* à produire (FR S1).

4.8 CLÔTURER LA TÂCHE EN Y PORTANT UN REGARD RÉFLEXIF

4.8.1 Apprécier, agir/réagir



SAVOIR-FAIRE

→ Élargir sa connaissance du monde (apprendre à apprendre).

[1.8.1 - 2.8.1 - 3.8.1]

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

[1.8.1 - 3.8.1]

ATTENDUS

P5-P6

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

Recourir à des sources documentaires pertinentes.

Choisir un moyen de consigner des traces de ses apprentissages (schéma, notes, tableau, carnet de terrain).

Recourir à une diversité de sources.

Recourir à des techniques et des outils de consultation (mots-clés, moteur de recherche, index...).

P6

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].

Comparer (corroborer) les informations issues de deux sources différentes. 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)).

4.8.2 Vérifier et ajuster sa production

SAVOIR-FAIRE

→ Réviser sa production écrite.

[3.8.2]

→ Communiquer sa production écrite.

[3.8.2]

ATTENDUS

P5-P6

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;
- **la précision du vocabulaire (P6).**

Définir des pistes de révision.

Ajuster sa production en fonction des pistes de révision.

P5-P6

Corriger une production de son choix à l'aide d'une grille de vérification et des référentiels* de la classe (dictionnaire – en ligne – , correcteur orthographique, conjugueur...) en vue de la partager.

Liens possibles vers EPC :

EPC 1.2 : Assurer la cohérence de sa pensée

EPC 1.3 : Prendre position de manière argumentée

EPC 4.1 : S'exercer au processus démocratique

BALISES ET SENS



(suite de [3.8.2]) Chaque production d'écrit ne doit pas forcément aller jusqu'à l'étape de correction*. Deux types de grilles sont complémentaires pour la révision*-correction d'un texte: des grilles de révision (centrées sur la structure, le vocabulaire, la syntaxe...) et des grilles de vérification (centrées sur l'orthographe et la ponctuation). La stabilité dans les grilles – idéalement construites collectivement – est un facteur important de leur emploi autonome par l'élève, idéalement sur plusieurs années, quitte à ne cibler que certains aspects jugés essentiels.

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 au niveau de la rédaction (Gaudreau, 2018).

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 pour le travail accompli et de se motiver pour les prochaines productions d'écrit!

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Réviser sa production écrite
Communiquer sa production écrite

Se fixer un objectif de révision



Fixe-toi un objectif de révision. Qu'aimerais-tu trouver dans ton texte? Que souhaiterais-tu améliorer? Comment vas-tu faire pour y arriver? Y a-t-il un procédé d'auteur [3.3.9 (1/2)] que tu pourrais appliquer?

Remplacer ou ajouter du contenu en utilisant des bandelettes « ajout »



Quelles opérations DRAS [3.8.2] sont utiles pour la révision de ton texte? Pour remplacer ou ajouter du contenu, tu peux utiliser les bandelettes « ajout ». Choisis la longueur dont tu as besoin. Colle-la sur ton texte.

Enrichir collectivement la grille de vérification construite en classe



Reprenez la grille que nous utilisons depuis la rentrée. Que peut-on ajouter? Comment l'améliorer? Qu'avons-nous appris en orthographe qui ne s'y trouve pas?

Célébrer les textes de la classe



Nous avons travaillé trois semaines sur le texte. Regardons toute l'évolution d'écriture. De quoi es-tu le plus fier? Comment valoriser nos écrits: en les encadrant, en les exposant dans la classe, en les lisant dans une classe...?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Je réfléchis à ma pratique...

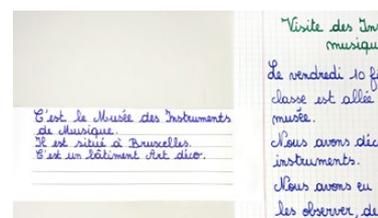
Mon travail de PLANIFICATION m'a-t-il aidé à écrire mon texte?
Mon travail de REVISION et d'AMELIORATION m'a-t-il permis de rendre mon texte meilleur?

-Dois-je faire un plan? Pourquoi?



-Quelles opérations DRAS ai-je utilisées?
-Mon texte est-il de meilleure qualité après ma révision?

Bandelette ajout collée afin d'ajouter du contenu à un texte



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- connaître* le fonctionnement des outils d'autocorrection et des ouvrages de référence et les associer à sa production; associer ses connaissances à sa production (FR S1);
- (auto)évaluer sa production en vue de l'améliorer (lisibilité graphique, pertinence, intelligibilité, recevabilité linguistique) (FR S1).

ANNEXE 1 – LES GENRES DE TEXTE À ABORDER EN P5-P6

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 P5 et de la P6.

L'étude d'un genre 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 italique. 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, étimologique, détourné...), mythe ou légende roman, album narratif poème, chanson ou slam <p>Mais aussi <i>fait divers, nouvelle, film d'animation, bande dessinée, fable...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> conte (merveilleux, étimologique, détourné) (oral ou écrit) récit poème, chanson ou slam résumé* apéritif (oral ou écrit) <p>Mais aussi <i>compte rendu d'un évènement (oral ou écrit), conte oralisé, fait divers, nouvelle, fable, lecture à voix haute...</i></p>
STRUCTURE ARGUMENTATIVE	<ul style="list-style-type: none"> lettre/courriel de demande ou d'invitation justification d'une réponse critique (livre, œuvre d'art, film...) <p>Mais aussi <i>affiche publicitaire ou de sensibilisation, poème, chanson ou slam à structure argumentative, fable, mot d'excuse, slogan...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> lettre/courriel de demande ou d'invitation conseil de vie de classe, de coopération, travail de groupe justification d'une réponse critique (livre, œuvre d'art, film...) <p>Mais aussi <i>affiche publicitaire ou de sensibilisation, poème, chanson ou slam à structure argumentative, mot d'excuse, slogan...</i></p>
STRUCTURE DESCRIPTIVE	<ul style="list-style-type: none"> description (paysage, œuvre...) poème ou chanson protocole d'expérience scientifique consigne mode d'emploi <p>Mais aussi <i>règle de jeu, calligramme, haïku*, autoportrait, portrait...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> description (paysage, œuvre...) poème ou chanson consigne mode d'emploi <p>Mais aussi <i>protocole d'expérience scientifique, règle de jeu, calligramme, haïku, autoportrait, portrait...</i></p>
STRUCTURE DIALOGUÉE	<ul style="list-style-type: none"> saynète, sketch enquête <p>Mais aussi <i>forum, bande dessinée, interview, monologue intérieur...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> mise en voix et en espace, (dramatisation) d'une saynète, d'un sketch enquête <p>Mais aussi <i>avis sur un forum, pièce de théâtre, mini-débat*, interview...</i></p>
STRUCTURE EXPLICATIVE	<ul style="list-style-type: none"> double page documentaire (papier ou numérique) article de presse reportage radiophonique ou vidéo note de synthèse pour apprendre, carte mentale ou carte conceptuelle mode d'emploi <p>Mais aussi <i>affiche informative, lapbook*, dictionnaire, journal de classe, dépliant, règlements (vie de classe, d'école), table des matières, compte rendu d'expérience, tutoriel ou procédure...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> résumé oral d'un texte informatif lu note de synthèse pour apprendre, carte mentale ou carte conceptuelle exposé oral mode d'emploi <p>Mais aussi <i>article de presse, affiche informative, lapbook, reportage radiophonique ou vidéo, journal d'apprentissage, dépliant, règlements (vie de classe, d'école), compte rendu d'expérience, tutoriel ou procédure...</i></p>

ANNEXE 2 – 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 (au revoir, 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
 La relation des causes et des conséquences	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 d'énoncer la cause puis la conséquence, ou l'inverse. 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.
 La relation du problème et des solutions	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.

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 thème, le « sujet » de la description. 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 (<i>d'abord, ensuite, enfin...</i>). Il est généralement possible de créer une ligne du temps à partir de cette organisation.</p>

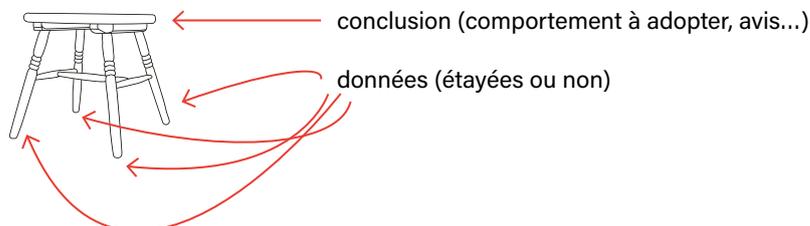
Lorsque la description passe par l'observation (autoportrait, portrait, description...), plusieurs plans de texte sont possibles, selon la manière dont le « regard » du lecteur est guidé par l'auteur (Brumont, 2016). Il s'agit de techniques d'observation qui permettent d'organiser une description.

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'OREO [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'évènements 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'évènements qui se focalise sur trois moments principaux (le début, le milieu et la fin) ;
- **le schéma narratif** : succession d'évènements 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.

ANNEXE 3 – LES FONCTIONS ET LES CLASSES DE MOTS

L'objectif de la grammaire du *Référentiel* (FWB, DG, 2023)¹ est **la construction et la déconstruction du sens des productions orales et écrites à des fins de mieux parler, de mieux écouter, de mieux lire et de mieux écrire – ce qui dépasse la seule dimension orthographique**. En d'autres termes, il s'agit d'injecter du sens dans les mécanismes grammaticaux observés ou mis en œuvre, et cela quel que soit le niveau d'analyse (les accords*, les classes* ou les fonctions*). Tout travail grammatical doit amener les élèves à mieux comprendre ou à produire un texte avec un emploi plus conscient et réfléchi des outils langagiers, à l'oral ou à l'écrit.

Afin d'atteindre cet objectif, plusieurs principes sont à respecter. **Le principe de base est le suivant : on parle toujours pour dire quelque chose (un apport d'information) de quelque chose (un support d'information)**. Les notions d'apport et de support d'information sont fondamentales : elles sont utiles pour envisager les accords [Annexe 4], pour l'analyse en fonctions (par exemple, le prédicat* est la fonction du groupe* qui apporte de l'information au groupe sujet), ainsi que pour l'analyse en classes de mots.

Un deuxième principe est que **le texte est l'unité d'observation et d'analyse de base**. La phrase est considérée comme une unité inscrite dans un texte, et non comme une unité abstraite de laboratoire, construite pour l'analyse.

Un troisième principe est de **favoriser une approche d'entrée dans la grammaire par la régularité**. Ce sont les règles générales qui permettent de bien faire comprendre le sens des mécanismes grammaticaux. Les cas particuliers et les exceptions sont considérés lorsque l'élève les rencontre et une fois que les règles générales sont maîtrisées.

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 et les constituants qui permet d'identifier les fonctions.

Chaque groupe – constituant qui peut être formé d'un seul élément – possède un centre* (noyau). Ce centre peut être nominal, verbal, pronominal, adjectival, adverbial ou connectif.

1. Les fonctions dans la phrase

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*?² (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 écreuil.

Le prédicat* apporte de l'information au sujet : que dit-on du sujet ? Il est le plus souvent pris en charge par un groupe verbal (c'est-à-dire le verbe et ses compléments s'il y en a, dont l'attribut du sujet).

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 écreuil.

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. Placé en tête de phrase, il est considéré comme un complément de la phrase. Placé à la droite du verbe, il est considéré comme un complément du verbe³.

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. Franchement, tu exagères !

zone de l'information partagée, donnée (cadre général et sujet)

zone de l'information nouvelle (prédicat)

<p>(Auparavant) nous compl. circ. de phrase</p> <p>Le pommier</p>	<p>étions bons amis.</p> <p>fleurit (chaque année à la même époque.) compl. circ. de verbe</p>
---	--



1. Cette partie contient de larges passages de l'introduction du *Discours grammatical* (FWB, 2023).

2. En cas de phrase négative, la question doit inclure la négation : *qui/qu'est-ce qui + ne verbe pas ?*

3. La distinction entre les deux types de complément circonstanciel (de verbe et de phrase) n'est attendue qu'en troisième secondaire.

2. Les fonctions dans le groupe verbal

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.

L'attribut du sujet complète le sens du verbe en emploi copule* (être, sembler, paraître...). Il est généralement pris en charge par un groupe adjectival ou un groupe nominal. L'attribut du sujet est généralement pronominalisable à l'aide de la forme neutre du pronom complément direct (le, l').

Je suis sage (Je le suis). Elle devient grande (Elle le devient). Zélie est une informaticienne de génie (Zélie l'est). Le problème est qu'il ne nous fait pas confiance. La solution est de faire confiance.

Placé à la droite du verbe, **le complément* circonstanciel** est considéré comme un complément du verbe (de construction directe ou indirecte, selon les cas). Dans ce cas, il appartient à part entière au prédicat*.

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...

3. Les fonctions dans le groupe nominal

Le complément du nom apporte de l'information à un nom. Il est généralement pris en charge par un groupe connectif constitué d'un groupe nominal introduit par un connecteur.

La table du jardin.

L'épithète apporte de l'information à un nom. Elle est généralement prise en charge par un adjectif.

Une table verte.

4. Les autres fonctions

D'autres fonctions* existent, mais ne sont pas abordées en primaire. Elles sont présentes ici à titre informatif. **Dans le groupe nominal**, déterminant-F¹ (*cette table, la table...*), complément adverbial (*une fille très grande, trop d'enfants, l'abolition de la peine de mort en 1981...*), apposition (*Philippe, roi des Belges...*); **dans le groupe verbal**, attribut du CDV (*Sa classe a nommé Zélie déléguée; Elle a les joues rouges...*); **dans les autres groupes**, complément du pronom (*certain d'entre eux, celui qui part...*), complément de l'adjectif (*plein de bonne volonté...*), complément de l'adverbe (*conformément à la loi...*), complément du connecteur (*devant la porte...*); **entre les groupes ou entre les éléments d'un groupe**, lien (*Sara, Lionel et Sappho sont partis, une jeune fille pleine d'ambition et qui ira loin*).

1. Déterminant est à la fois une classe* de mots et une fonction. Afin de les distinguer, le *Discours grammatical* (FWB, 2023) parle de déterminant-F pour la fonction de « déterminer », c'est-à-dire de réduire l'ensemble des objets du monde dont on parle.

Les classes de mots

Les mots sont des outils dont la langue dispose pour « dire le monde ». Chaque mot appartient à une classe* [3.6.3]. 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.

En primaire, plusieurs types de critères – plus ou moins abstraits – sont complémentaires pour classer les mots et faire système: 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. Les critères sont autant de « tamis » par lesquels le mot doit passer afin d'être classé. À l'école primaire, le travail porte soit sur la réaction d'un mot à plusieurs critères (le mot passe par plusieurs « tamis ») soit sur la familiarisation à la manipulation des critères, notamment les plus abstraits. Par ailleurs, tout classement implique la comparaison : une classe de mots ne se définit que par rapport à une autre classe de mots.

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 table, 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 désignés par un nom masculin. Il reprend un groupe de mots ou un élément du contexte (par exemple, participants à la conversation – qui déterminent la personne).
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 (<i>un nom</i>). Il apporte de l'information à son support (<i>un nom</i>): 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 (<i>un nom</i> ou <i>un pronom</i>). Il apporte de l'information à son support (<i>un nom</i> ou <i>un pronom</i>): 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: right;"> <p>l'ensemble des ÉLÈVES</p> </div>

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). <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <p>Le diagramme illustre une 'ligne du temps' horizontale avec une flèche à droite. Une ligne supérieure, étiquetée 'repère', est parallèle à la ligne du temps. Deux triangles sont dessinés au-dessus de la ligne du temps. Le premier triangle, à gauche, est dessiné avec des lignes pointillées et est étiqueté 'moment antérieur à la parole'. Le second triangle, à droite, est dessiné avec des lignes pleines et est étiqueté 'moment de la parole'.</p> </div>
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 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-phrasedans 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 4 – LA « MÉTHODE LOGIQUE » D'ACCORD

La « méthode logique »¹ (FWB, DG, 2023) [3.6.1 (1/2)] est une règle d'accord* d'application générale : elle s'applique à l'ensemble des classes* de mots variables. Les verbes, les adjectifs et les participes passés s'accordent avec le mot auquel ils se rapportent (le « support »). Le support se trouve en posant une question (voir ci-dessous).

Le tableau ci-dessous récapitule les règles d'accord qui répondent à la « méthode logique », et qui recouvrent l'immense majorité des cas de la grammaire d'accord.

CAS DE FIGURE	QUESTION POUR TROUVER LE SUPPORT	ÉNONCÉ DE LA RÈGLE
<p><u>Support</u> – Verbe</p> <p>Verbe – <u>Support</u></p>	<p>Qui/Qu'est-ce qui + verbe ?</p> <p>En cas de phrase négative : Qui/Qu'est-ce qui ne + verbe + pas ?</p>	<p>Le verbe s'accorde en personne et en nombre avec son support².</p> <p>Ces <u>aliments</u> vont au frigo.</p> <p>Arrivent <u>quinze élèves</u>...</p>
<p><u>Support</u> – Adjectif</p> <p>Adjectif – <u>Support</u></p>	<p>Qui/Qu'est-ce qui est + adjectif ?</p>	<p>L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec son support.</p> <p>Une jolie <u>fleur</u> bleue.</p>
<p><u>Support</u> – Participe passé</p> <p>Participe passé – <u>Support</u></p> <p>Avoir – <u>participe passé</u> – support</p>	<p>Qui/Qu'est-ce qui est + participe passé ?</p>	<p>Le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec son support.</p> <p>Énervée, <u>Marie</u> est partie tôt.</p> <p><u>La pomme</u> que Pierre a mangée.</p> <p>Cependant, quand le participe passé est employé avec <i>avoir</i>, l'accord ne se fait pas si le support suit le participe passé.</p> <p>J'ai mangé <u>la</u> pomme.</p> <p>Elle a sorti <u>les</u> poubelles.</p>

Lorsqu'il y a accord*, il ne s'agit pas que d'une affaire formelle : *vert* apporte du sens à *chapeaux* dans *chapeaux verts*. Il y a donc une relation d'apport à support de signification. En échange, le support donne ses marques à l'apport : *chapeaux* transmet ses caractères masculin et pluriel à *verts*. Il y a donc, en retour, une relation de donneur à receveur.

Le recours aux fonctions* (sujet, complément direct...) pour accorder et décrire le système des accords n'est donc pas indispensable. Les règles traditionnelles d'accord du participe passé (employé avec *être*, il s'accorde avec le sujet, etc.) sont très couteuses à enseigner et comprennent de nombreuses exceptions. Leur application provoque une charge importante de la mémoire de travail [FE] et demande de nombreux prérequis (Brissaud & Cogis, 2008). Par ailleurs, elles sont purement mécaniques et ne permettent pas de comprendre le sens des accords.

1. La méthode logique ne doit pas être confondue avec la « méthode Wilmet ». Cette méthode – attribuée à tort à Marc Wilmet et dont le nom a été popularisé par des blogueurs enseignants – se fonde sur la légende (bien trouvée, mais fausse) des moines copistes (Cerquiglini, 2021) et est d'application limitée : elle ne s'applique qu'aux participes passés employés avec *avoir* et *être*. Elle ne permet pas de « faire système ».

2. Sauf pour la voix impersonnelle : *Il pleut des cordes. Il neige. Il est arrivé un malheur...*

ANNEXE 5 – LES RÉGULARITÉS ORTHOGRAPHIQUES

(suite de [Annexe 3, Vol. 2, P3-P4]) Depuis la P4, l'élève chemine peu à peu vers le « scripteur confirmé », étape qu'il atteindra en fin de S3 [Introduction « Écrire »].

Pour les élèves en difficulté au niveau de l'orthographe, un enseignement explicite et systématique des régularités orthographiques est recommandé. Cela passe par l'observation et la compilation de formes orthographiques régulières, ainsi que par des techniques d'apprentissage sans erreur [Facteurs favorisant « Écrire »]. L'enseignement systématique des régularités orthographiques permet aux élèves de se créer une représentation structurée du fonctionnement de l'orthographe, cela met de l'ordre dans le « chaos orthographique ».

Par ailleurs, **les listes de mots sans régularité orthographique donnent aux élèves l'impression que l'orthographe est arbitraire** (Mansour, 2012) [4.2.1 et 4.5.2]. Pour choisir des mots contenant les graphèmes* souhaités, il est utile de se baser sur la *Liste orthographique* (MELS, 2019)¹.

En complément aux régularités orthographiques enseignées aux élèves depuis la P4, dont les règles de position, le travail sur les préfixes et les suffixes les plus fréquents s'avère utile [3.5.2 (2/2)], tant en lecture qu'en écriture.

Les graphies du phonème [IN] : ain, in, ein

On écrit AIN quand on trouve un mot de la même famille avec un A.	<i>gain, gagner; grain, granulé; sain, sanitaire; terrain, terrasser...</i>
On écrit IN en fin de mot quand on trouve un mot de la même famille avec un I.	<i>alpin, chagrin, chemin, cousin, coussin, destin, fin, gamin, jardin, lapin, matin, patin, vin, voisin...</i> Mais <i>copain</i> .
On écrit rarement EIN.	<i>atteindre, ceinture, peindre, plein, sein...</i>

Les graphies du phonème [O] : o, eau, au

On écrit O à la fin de mots tronqués.	<i>abdo(minal), audio(visuel), auto(mobile), météo(rologie), métro(politain), micro(phone), moto(cyclette), photo(graphie), vélo(cipède)...</i>
On écrit O à la fin de mots empruntés.	<i>cacao, domino, duo, judo, kimono, lasso, lavabo, numéro, piano, scénario, zéro...</i>
On écrit souvent O en fin de mot avec une lettre crochet ou une lettre muette [4.5.2].	<i>galop, sirop, trop; chaos, dos, gros, héros, nos, propos, repos, vos; abricot, boulot, cachalot, cachot, charriot, chiot, complot; coquelicot, escargot, haricot, idiot, javelot, maillot, mot, pot, robot...</i> Mais <i>chaud, costaud, crapaud</i> .
On écrit AU quand on trouve un mot de la même famille avec A.	<i>assaut, assaillir; chaud, chaleur; chauve, calvitie; chevauchée, cheval; faux, falsifier; héraut, héraldique; papauté, papamobile; paume, palme; saut, salto; sauver, salvateur...</i>
On écrit EAU à la fin du mot quand on trouve un mot de la même famille avec E.	<i>bateau, batelier; beau, belle; carreau, carrelage; cerveau, cervelet; chameau, chamelle; chapeau, chapelier; château, châtelain; ciseau, ciseler; couteau, coutelier; jumeau, jumelle; marteau, marteler; niveau, niveler; nouveau, nouvelle; oiseau, oiselet...</i>
On écrit EAU uniquement en fin de mots.	<i>agneau, anneau, bateau...</i> Sauf <i>beaucoup</i> et <i>beauté</i> .
On écrit rarement AU en fin de mots, sauf pour marquer le pluriel.	<i>fléau, préau, matériau, boyau, noyau...; animaux, canaux, centraux, chevaux, hôpitaux, journaux, locaux, normaux, travaux...</i>

1. En ligne : https://www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/

Les graphies du phonème [E] : ai, ei, è, é, e, ès

Actuellement, et suivant les régions, les prononciations de [e] (e fermé, comme dans *aller* et *blé*) et de [ɛ] (e ouvert, comme dans *merci* et *lait*) tendent à converger et ne constituent plus une paire discriminante de phonèmes*¹.

Recourir à la prononciation pour choisir entre l'accent aigu et l'accent grave sur la lettre « e » n'est pas pertinent actuellement pour une majorité d'élèves. Des régularités basées sur la composition de la syllabe* écrite suivante existent et se montrent efficaces, même si elles ne peuvent être généralisées au système de l'accentuation écrite.

On écrit Ai quand on trouve un mot de même famille qui contient un A.	<i>aigu, acutangle ; aimer, amour ; alimentaire, alimentation ; baisser, bas ; capitaine, capitaneat ; clair, clarté ; distrait, distraction ; faim, famine ; graisse, gras ; grammaire, grammatical ; humain, humanité ; lait, lactée ; main, manuel ; scolaire, scolarité...</i>
On écrit rarement Ei.	<i>appareil, conseil, haleine, merveille, neige, oreille, pareil, peine, reine, réveil, seize, soleil, sommeil, treize, veille, veine, vieille...</i>
Le son [E] s'écrit È lorsque la syllabe qui suit contient un E muet ou atone.	<i>arrière, atmosphère, aventurière, barrière, bibliothèque, célèbre, cèleri, centième, comète, complètement, derrière, élève, système... ; il cèdera, nous réglerons...</i> Mais <i>il jette, elle appelle</i>
Le son [E] s'écrit É lorsque la syllabe qui suit contient une autre voyelle qu'un E muet ou atone.	<i>dernier, électricité, effacer, erreur, escargot, télescope, mouette...</i>
Le son [E] s'écrit É en début de mot et dans la syllabe initiale du mot.	<i>échange, échelle, écriture, électricité... ; débiter, décembre, décharger, médecin...</i> Mais <i>cèleri, règlement...</i>
Le son [E] s'écrit É quand le mot débute par DÉ, RÉ, PRÉ.	<i>décevoir, défaire... ; prélever, prévenir... ; réaction, réanimer...</i>
Des connecteurs et quelques mots se terminent par ÈS.	<i>après, auprès, dès, près, très ; accès, exprès, procès, progrès, succès...</i>

L'accent circonflexe et le tréma

On utilise un accent circonflexe pour distinguer des homophones.	<i>dû (mais due), mûr (mais mure), sûr (mais sure)...</i>
On utilise un accent circonflexe pour rappeler une lettre disparue, mais présente dans un mot de la même famille.	<i>ancêtre, ancestral ; apôtre, apostolique ; arrêter, arrestation ; bâton, bastonnade ; bête, bestial ; conquête, conquistador ; fenêtrer, défenestrer ; fête, festival ; forêt, forestier ; goût (gout), gustatif ; guêpe, vespa ; hôpital, hospitalier ; île (ile), insulaire ; mâle, masculin ; Pâques, pascal ; quête, question ; vêtement, vestimentaire...</i>
On utilise un accent circonflexe pour distinguer des prononciations.	<i>nôtre, pâte, côte, tâche... ; drôle, émoticonne, rôle, âme... ; nous vîmes...</i>
Lorsque deux voyelles se suivent, on utilise un tréma pour indiquer qu'une voyelle se prononce.	<i>Noël, canoë... ; naïf, maïs, héroïne, mosaïque, ouïe, astéroïde, samouraï, haïku... ; aigüe...</i>

1. Aliette LUCOT-SARIR, *La transcription phonétique du Nouveau Petit Robert*, XXIV, 1/5, 2014.

D'autres régularités orthographiques

On écrit ANTI et AUTO en début de mot.	<i>anticiper, antigel, antilope, antique... ; autobus, autocollant, automatique, automne, autorité, autour...</i> Mais <i>entier, entièrement</i> .
On écrit AIL, EIL et EUIL à la fin d'un mot masculin.	<i>bétail, corail... ; appareil, conseil... ; chevreuil, fauteuil...</i>
On écrit AILLE, EILLE, OUILLE et EUILLE à la fin d'un mot féminin.	<i>bataille, médaille... ; abeille, bouteille... ; grenouille, patrouille... ; feuille...</i>
On écrit EFF en début de mot.	<i>effacer, effet, efficace, effort...</i>
On écrit généralement ELLE en fin de mot féminin.	<i>belle, chapelle, demoiselle, échelle, ficelle...</i> Mais <i>fidèle, modèle, parallèle</i> .
On écrit généralement ENDRE en fin de mot.	<i>apprendre, attendre, comprendre, entendre, prendre...</i> Sauf <i>méandre, répandre, salamandre</i> .
On écrit ENTR systématiquement.	<i>entraîner, entre, entrée... ; centre, concentration, inventrice, ventre...</i> Sauf <i>antre</i> .
On écrit GAN systématiquement.	<i>élégant, fatigant, gant, ouragan...</i> Sauf <i>afghan et quelques participes présents (fatigant, navigant...)</i> .
On écrit GEN systématiquement.	<i>agence, argent, exigeant, gentil, intelligent, légende, urgent...</i>
On écrit CHAN systématiquement.	<i>chance, changer, chanson, échange, marchand, méchant...</i>
On écrit TRAN systématiquement.	<i>étrange, tranche, tranquille, transformer, transparent, transport...</i> Sauf <i>trentaine et trente</i> .
On écrit IER à la fin des métiers et des arbres fruitiers.	<i>ambulancier, charcutier, charpentier... ; bananier, cerisier, pommier...</i>
On écrit OIRE à la fin d'un mot féminin.	<i>armoire, baignoire, balançoire, foire, gloire, histoire, mémoire, poire, victoire...</i>
On écrit ONNER en conjugaison.	<i>abandonner, empoisonner, donner, espionner, étonner, fonctionner, ordonner, pardonner, questionner, sonner...</i> Sauf <i>cloner et téléphoner</i> .
On écrit ONNE plus souvent que ONE.	<i>bonne, colonne, consonne, couronne, lionne, personne, piétonne, tonne...</i> Mais <i>francophone, téléphone... ; carbone, cyclone, monotone, zone...</i>
ON écrit URE en fin de mot.	<i>agriculture, armure, aventure, blessure, bordure, brulure, ceinture, coiffure, confiture, écriture, lecture, mesure, nature, ouverture...</i> Sauf <i>azur, dur, futur, mur, pur et sur</i> .

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 (FWB, DG, 2023).

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 »).

ANAPHORE: voir Reprise anaphorique

APPRÉCIATION: « Processus de lecture consistant à formuler un jugement sur le texte. Ce jugement peut être plus ou moins motivé, c'est-à-dire fondé sur des arguments qui peuvent être émotionnels et/ou rationnels. Ceux-ci peuvent être d'ordres cognitif (basés sur la lisibilité perçue), éthique (basés sur les valeurs humaines), référentiel (basés sur le type d'univers concerné) ou esthétique (basés sur les qualités formelles). En contexte scolaire, l'appréciation s'appuie sur la compréhension* et l'interprétation*, et elle consiste à favoriser l'expression d'un jugement de gout motivé. » (FWB, FRALA, 2022, p. 228)

AUXILIAIRE: « Verbe qui permet à un autre verbe (dont la forme sera au participe ou à l'infinitif) d'être conjugué. C'est un outil de la composition* verbale, il a un sens allégé. Le verbe que l'auxiliaire permet de conjuguer n'en est pas le complément (on ne peut pas le pronominaliser). La tradition grammaticale privilégie *être* et *avoir* à cause du paradigme des formes (sur)composées de la conjugaison* (avec un participe passé), mais ce type d'emploi s'étend à d'autres formes (*venir de*, *aller*, *être en train de*, *être sur le point de*, *commencer à...* + infinitif). » (FWB, DG, 2023, p. 28.)

BOOK TRAILER: bande-annonce de livre sous la forme d'une courte vidéo.

CATÉGORISER: regrouper des éléments (objets, animaux...) dans des ensembles étiquetés.

CENTRE (D'ÉCOUTE, DE LITTÉRATIE...): « Un coin dans la classe où les élèves travaillent seuls ou avec d'autres en se servant de matériel pédagogique pour explorer et accroître leurs habiletés* en écoute, en littérature*... Dans cet endroit, diverses activités consolident ou élargissent l'apprentissage, souvent sans aide de l'enseignant. » (Diller, 2010, p. 22.)

CENTRE/NOYAU (D'UN GROUPE): « Dans chaque groupe (constituant*) qui occupe une fonction* dans la phrase, il y a un mot support d'information : ce mot est le centre (noyau) qui organise autour de lui les informations véhiculées par les autres mots (les apports) qui s'y rapportent. » (FWB, DG, 2023, p. 15)

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 au 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 XVIII^e siècle. » (FWB, FRALA, 2022, p. 229)

CLASSE DE MOTS: ensemble 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)

COMBINAISON (DE PHRASES): construction d'une ou plusieurs phrases* complexes à partir d'un ensemble de phrases* simples et courtes.

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)

COMPOSITE (TEXTE COMPOSITE): « Document qui présente sur un même espace perceptuel, comme une double page de manuel, des composants de nature variée (articles, photographies, tableaux...) délimités par un espace ou un cadre. Ces composants, qui occupent des rangs différents, coexistent sur le document. Ils peuvent être appréhendés via différents parcours de lecture. » (Quirino-Chaves et Maison-neuve, 2020).

COMPOSITION: procédé de création de mots par combinaison de mots existants (*avant-bras, coffrefort, 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)

CONCEPT: étiquette qui désigne une liste d'attributs (conditions, critères...) susceptible d'être appliquée à des exemples: classes* de mots, fonctions*... mais aussi genres* de textes, notion d'opinion... (Barth, 2013).

CONJUGAISON: mode de variation morphologique du verbe, qui concerne les informations de temps*, de mode, de personne, de nombre et, pour les participes, de genre.

CONNAITRE: « Un des verbes les plus utilisés dans les savoirs est *connaître*. Connaître n'entraîne pas forcément de la restitution de définitions même si dans certaines situations, elle est utile, voire indispensable. Il s'agit aussi et surtout pour l'enseignant de s'assurer que la notion ou le concept* sont bien présents à l'esprit de l'élève et qu'il les a compris. » (FWB, FRALA, 2022, p. 36)

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 MORPHOLOGIQUE: capacité à analyser un mot en base (radical*), préfixe et suffixe.

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*. 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 et 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)

CONSTITUANT (GROUPE): un ou plusieurs mot(s) qui assume(nt) une fonction* grammaticale.

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?" » (FWB, FRALA, 2022, p. 231)



CONTE MERVEILLEUX: sous-genre* du conte caractérisé par la présence de personnages, d'évènements et d'éléments surnaturels ou féeriques (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.

COPULE (VERBE EN EMPLOI): verbe peu porteur de sens. S'il est bien le noyau* (support) du groupe* verbal, il constitue essentiellement le lien entre le complément du verbe en emploi copule et le sujet avec lequel celui-ci s'accorde* lorsqu'il est de nature adjectivale.

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)

DÉBAT: « Le débat permet à des participants d'exprimer des opinions sur une question sujette à discussion. Il se caractérise par la volonté de convaincre les interlocuteurs et/ou de partager avec eux des idées. Il a pour finalité de faire évoluer les représentations et de construire une réponse commune. » (Gentilhomme, 2022, p. 35)

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 correspondance des phonèmes* avec les graphèmes* de la langue. (FWB, FRALA, 2022, p. 230)

ENTRETIEN DE LECTURE: courte discussion individuelle entre l'élève et l'enseignant au sujet de la lecture. Ce n'est pas un moment d'évaluation, mais un moment destiné à faire le point avec le lecteur, à voir si tout va bien, à mieux le connaître [**Facteurs favorisants « Lire »**].

EXPOSÉ ORAL: « genre* textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose. » (Dolz et Schneuwly, cité dans Gentilhomme, 2022, p. 77)

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 [**An-nexe 1**]: conte, résumé* apéritif...; affiche publicitaire, formulation d'une opinion...; consigne, acrostiche...; bande dessinée, kamishibai*...; album documentaire, règlement...

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: cf. Constituant

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*...

HAÏKU: « Court poème d'origine japonaise souvent écrit sur trois lignes selon le rythme court/long/court. » (FWB, FRALA, 2022, p. 232)

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): « 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) Pour élaborer une inférence, le récepteur met en relation des informations* explicites entre elles ou des éléments du message avec son vécu, ses connaissances sur le 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 ».

INFORMATION EXPLICITE: élément de compréhension* énoncé directement dans le texte/l'image.

INTENTION DE COMMUNICATION: caractéristique communicationnelle d'un genre* de texte. Il en existe quatre majeures : informer, convaincre, donner du plaisir/susciter des émotions 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: 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. Aussi appelé livre animé ou livre-objet.

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)

LETTRE CROCHET: lettre qui rattache un mot à une famille* de mots (*lait, laiterie...*), c'est une lettre porteuse de sens. C'est une caractéristique morphologique d'un mot (principe morphologique) [4.5.2].

LETTRE MUETTE: lettre héritée du passé, d'un état ancien de la langue (*loup...*), qui ne rattache pas un mot à une famille* de mots. C'est une caractéristique visuelle d'un mot (principe visuel) [4.5.2].

LITTÉRATIE: « Ce concept* renvoie à la capacité, la volonté de comprendre, d'utiliser le langage tant oral qu'écrit, d'y réfléchir, afin de pouvoir développer ses connaissances, et de prendre sa place de citoyen dans la société. » (FWB, FRALA, 2022, p.233) [Introduction générale]

MÉTACOGNITION: « Fait de revenir sur sa démarche mentale pour en prendre conscience; activité pédagogique qui consiste à aider l'élève à prendre conscience de ses démarches mentales. » (Barth, 2013, p. 229)

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)

MODELAGE: « En enseignement explicite, étape de la leçon pendant laquelle l'enseignant raisonne à voix haute, par exemple pendant qu'il résout un problème ou fait un résumé; en mettant ainsi un haut-parleur sur sa pensée, il permet aux élèves de voir un cerveau expert en action [...]. » (Bissonnette et al., 2015)

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.

NOYAU: cf. Centre (d'un groupe)

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)

PRATIQUE AUTONOME : « En enseignement explicite, étape de la leçon qui suit le modelage* et la pratique* guidée; elle consiste pour l'enseignant à faire pratiquer les élèves seuls avec un soutien minimal ou même inexistant. » (Gauthier et al., 2013, p. 302)

PRATIQUE GUIDÉE : « En enseignement explicite, étape de la leçon pendant laquelle l'élève s'exerce sous la supervision étroite de l'enseignant; elle est divisée en courtes étapes successives de manière à prévenir l'apprentissage d'erreurs. » (Gauthier et al., 2013, p. 302)

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)

PRINCIPE ALPHABÉTIQUE : principe selon lequel à un graphème* correspond un phonème*.

PROSODIE : « Étude du rythme, du débit* et des pauses dans la parole : accentuation, intonation*, mise en relief. » (FWB, FRALA, 2022, p. 235)

RADICAL : une forme verbale est composée d'un radical et d'une terminaison*. Le radical est la première partie d'un verbe. Il indique la signification du verbe. Il peut parfois changer de forme. La grande majorité des verbes n'utilisent qu'un seul radical dans leur conjugaison* (*donner : donn-*). Certains verbes utilisent plusieurs radicaux (*dormir : dor-, dorm-; devoir : doi-, dev-, doiv-, du-*).

RECONNAISSANCE IMMÉDIATE DE MOTS : mise en relation directe de la forme écrite d'un mot avec son sens.

RÉFÉRENT : ce à quoi renvoie une reprise* anaphorique.

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 et 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)

STRATÉGIE DE LECTURE : procédure utilisée de manière consciente ou pas pour lire.

STRUCTURE TEXTUELLE : manière dont les idées sont organisées dans un texte [Annexe 2]. Il existe cinq structures de textes : argumentative, descriptive, dialoguée, explicative et narrative.

SUBSTITUT (LEXICAL OU GRAMMATICAL) : mot ou groupe* de mots qui en remplacent un autre.

SUPPORT : document sous forme textuelle, schématique, numérique ou autre.

SYLLABE (ORALE ET ÉCRITE) : 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).

TEMPS : mot employé en conjugaison* pour désigner trois époques (temps-époque : passé, présent, futur), ainsi qu'un ensemble de formes verbales (temps de conjugaison : présent, futur simple, imparfait...). Afin de distinguer ces deux usages, il est possible de parler de « tiroirs verbaux » pour remplacer « temps de conjugaison ».

TERMINAISON : une forme verbale est composée d'un radical* et d'une terminaison. La terminaison est la deuxième partie d'un verbe. Elle s'ajoute au radical. Elle change selon la personne et le nombre, le mode et le temps*. Elle peut contenir une marque de temps (le *r* caractéristique du futur simple, le *i* caractéristique du *nous* de l'imparfait...).

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*. Nathan université.
- ALLEN, N. (2014). *L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire: regard sur la compréhension orale*. *Language and Literacy*, 16(2), 1-16. <https://www.semanticscholar.org/paper/L%27oral-r%C3%A9flexif-au-service-du-d%C3%A9veloppement-de-la-%3A-Allen/061ddbcee6259ffdb003797aab0169f28d3fbd5d>
- ATWELL, N. & ATWELL MERKEL, A. (2017). *La zone lecture : Comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques*.
- AUDION, L. (2015). Les Ateliers d'Antoine : apports de la Théorie des Opérations Énonciatives en didactique du français à l'école élémentaire. *Corela*. <https://doi.org/10.4000/corela.4101>
- AUDION, L. (2016). Utilisation en formation de professeurs des écoles d'un outil métalinguistique destiné aux élèves de cycle 3. *Recherches en éducation, HS9*. <https://doi.org/10.4000/ree.9959>
- AUDION, L. (2017). Encourager la posture métalinguistique des élèves de cycle 3 : Pourquoi ? Comment ? *Le français aujourd'hui*, 198, 39-52. <https://doi.org/10.3917/lfa.198.0039>
- AUDION, L. (2021). Enseigner des règles ou observer et comprendre la langue ? *Séance du Sédill du 08/12/2021*. <https://ubicast.visio.univ-rennes2.fr/permalink/v1263dce77c619q4gpsx/iframe/>
- BALCOU-DEBUSSCHE, M. (2007). Rapports des enseignants aux formes de savoirs et à l'écriture vus à travers l'usage des photocopies à l'école. *Revue française de pédagogie*, 161, 15-23. <https://doi.org/10.4000/rfp.795>
- BARTH, B.-M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- BAUTIER, É., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Reperes*, 45, 63-79. <https://doi.org/10.4000/reperes.136>
- BEAUMANOIR-SECQ, M., COGIS, D. & ELALOUF, M. (2010). Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe. *Reperes. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 47-70. <https://doi.org/10.4000/reperes.280>
- 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 – Éducation 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>.
- BISSONNETTE, S., CASTONGUAY, M., CLERMONT, G. & MARIO, R. (2015). *L'enseignement explicite : La gestion des apprentissages*. de Boeck.
- BRIGAUDIOT, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Hatier.
- BRISSAUD, C. (2002). Travailler la morphologie écrite du verbe au collège. *Le français aujourd'hui*, 139, 59-
- BRUMONT, M. (2010). *Diversifier & renouveler les leçons de lecture en cycle III*. Centre régional de documentation pédagogique d'Aquitaine. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/NT-9563-11434.pdf> Brumont, 2016.



- BRUMONT, M. (2016). *Outils pour produire des écrits*. CANOPÉ éditions.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz
- 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.
- CERQUIGLINI, B. (2021). *Un participe qui ne passe pas*. Points.
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave.
- COLOGNESI, S. & LUCCHINI, S. (2013). Aider les élèves à organiser leurs écrits: les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle. *Repères*, 57 | 2018. pp. 143-162
- 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>.
- COLOGNESI, S., DESCHEPPER, C., & DEJAEGHER, C. (2019). *Itinéraires comme dispositif d'enseignement/aprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. L'enseignement de l'oral: pratiques éducatives et outils de formation*. Toulouse: Presses Universitaires du Midi.
- COLOGNESI, S. & HANIN, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral? Expérimentations dans 8 classes du primaire et suivi de 16 futurs enseignants. *Recherches*, 73, 35-54. <http://hdl.handle.net/2078.1/229507>
- COLOGNESI, S. (2023). Listening comprehension is not innate to elementary school students: they need to be taught listening strategies. *Education 3-13: international Journal of primary, elementary and early years education* – Vol. 51, no. 2, p. 262-275. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:249725>
- CONNAC, S. (2018). Le murmure des textes. *Les cahiers pédagogiques*, 549. CRAP.
- 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, J.G. & AZEVEDO, R. (2007). Tester et affiner le modèle de médiation directe et inférentielle de la compréhension en lecture. *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.
- DELEUZE G. (2011). Lire et écrire au primaire – Pratiquer une lecture littéraire dès le primaire. *Caractères* 41, 5-19, ABLF ASBL
- DELEUZE, G. (2019). Former de futurs instituteurs à la pratique de la lecture de l'album contemporain. *Textyles*, 57 | 2019. pp. 125-138
- DILLER, D. (2010). *Les centres de littératie. Susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*. Chenelière Éducation.
- 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. (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. (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_3d3a1d8bb1c62_oral_-_QF.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. & 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>.
- 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/>.
- FALARDEAU, E. (2017). Des outils pour l'enseignement des stratégies d'écriture au 3^e cycle du primaire. *Vivre le primaire*, automne 2017, 34-35.
- FAYOL, M. (2019). *L'acquisition de l'écrit*. Dans FAYOL, M., & KAIL, M. (2019). *Apprendre à apprendre*. Que sais-je.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FMTTN). (2022). *Référentiel de Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FR). (2022). *Référentiel de Français et langues anciennes*.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB, FR). (2023). *Discours grammatical*.
- GAGNON, R. & PÉRET, C. (2016). *La phrase à 2 pattes pour favoriser l'entrée en littéracie à des publics en difficulté*. HAL Open sciences. <https://shs.hal.science/halshs-01633309/document>
- GAGNON, R., MARTINET, C., BOURDAGES, R., ET DETCHEVERRY, C. (2021). Stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux et écrits: en vue d'une clarification des concepts pour l'enseignement. *forumlecture.ch: littératie dans la recherche et la pratique/leseforum/forumlettura*, 1/2021, 14. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4827>
- 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>.
- GARCIA-DEBANC, C., ROUBAUD, M.-N. & BÉCHOUR, M. (2022). *La grammaire pour écrire. CE2 et cycle 3*. Retz.
- 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.
- GAUTHIER, C., BISSONNETTE, S., RICHARD, M., & CASTONGUAY, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal: ERPI.
- 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
- GENTILHOMME, C. (Dir.) (2022) *Guide pour enseigner l'oral au cycle 3*. Retz.
- 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. (2006). *La lecture. De la théorie à la pratique* (3^e éd.). De Boeck.
- GIASSON, J. (2012). *Apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- GIGUÈRE, M.-H., NADEAU, M. & QUEVILLON LACASSE, C. (2018). La combinaison de phrases: un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique. *Correspondance*, vol. 23, 5. <https://cor-respo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-la-combinaison-de-phrases-un-dispositif-stimulant-et-efficace-pour-developper-la-creativite-syntaxique-.pdf>
- GOIGOUX, R. & CÈBE, S. (2019). *Lectorino-lectorinette*. Retz.
- 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>.
- 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., 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%C3%A8ve%20est,il%20%C3%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%C3%A8ve%20est,il%20%C3%A9crit%20(perspective%20morphosyntaxique)).
- HÉBERT, M. & LAFONTAINE, L. (2010). *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- HOUDÉ, O. (2022). *Apprendre à résister: Pour combattre les biais cognitifs*. Champs Essais.
- JAUBERT, M. (2007). *Langue et construction de connaissances à l'école: un exemple en sciences*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- 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.
- LAVOIE, C., PELLERIN, M. & GIRARD, K. (2017). La communauté de recherche lexicale: une démarche dialogique et multimodale. *Vivre le primaire, Automne 2017*, 15-17. http://www.uqac.ca/crl/wp-content/uploads/2018/07/revue-VLP-AQEP-303-VF_15-19_2.pdf
- LE GOFFIC, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français, oral et écrit*. Ophrys Editions.
- LECAVALIER, J., CHARTRAND, S.-G. & LÉPINE, F. (2016). La révision-correction de textes en classe: un temps fort de l'activité grammaticale. Dans *Mieux enseigner la grammaire* (p. 304-324). ERPI.
- LÉCULÉE, C. (2017). *La maternelle, une école de littérature. Des progressions pour surmonter les obstacles de compréhension*. Canopé Éditions.
- LUBIN, A., LANOË, C., PINEAU, A. & ROSSI, S. (2012). Apprendre à inhiber: une pédagogie innovante au service des apprentissages scolaires fondamentaux (mathématiques et orthographe) chez des élèves de 6 à 11 ans. *Neuroéducation*, 1, 55-84. <https://doi.org/10.24046/neuroed.2012010155>
- LUCCI V. & MILLET A. (1994), *L'orthographe de tous les jours*. Champion.
- LUZZATI, D. (2010). *Le français et son orthographe*. Didier.
- MASSON, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob.
- MCEWAN-ADKINS, E. (2017). *40 interventions en lecture. Les meilleures pratiques pour aider les lecteurs en difficulté*. Chenelière Éducation. MEIRIEU, P. (2021). Photocopieuse. *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. ESF-Sciences humaines. <http://www.meirieu.com/LIVRES/PHOTOCOPIEUSE.pdf>

- MEIRIEU, P. (2021). Photocopieuse. *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. ESF-Sciences humaines. <http://www.meirieu.com/LIVRES/PHOTOCOPIEUSE.pdf>
- NARDY, A., BIANCO, M., TOFFA, F., RÉMOND, M. & DESSUS, P. (2012). Contrôle et régulation de la compréhension : l'acquisition de stratégies de 8 à 11 ans. <https://hal.science/hal-02462321>
- NEUBERG, F. & SCHILINGS, P. (2012). *Les ateliers de négociation graphique: un outil pour comprendre les raisonnements des élèves en matière orthographique*. Orbi Liège. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/127148/1/Article_ateliers.pdf
- OZOULIAS, A. (2004). *Favoriser la réussite en lecture: les MACLÉ*. Retz.
- PAOLACCI, V. & ROSSI-GENSANE, N. (2014). Une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement. *Le français aujourd'hui 2014/4, n° 187*, pp. 115-125. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-4-page-115.htm>
- PENNAC, D. (1992). *Comme un roman*. Folio.
- 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>.
- PIERSON, L. (2020). *Bien écrire et aimer écrire*. Mdi.
- PIKULSKI, J. J. & CHARD, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and comprehension. *Reading Teacher, 58 (6)*, 510-519.
- PILORGÉ, J. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur: les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques, 145 146*, 85 103. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1513>
- PLESSIS-BELAIR, G. (2018). Oral réflexif: pour consolider les apprentissages et développer une langue élaborée. *Vivre le primaire, automne 2018*, 54-55.
- POSLANIEC, C. (2010). *Donner le gout de lire*. De La Martinière Jeunesse.
- POTHIER, B. & POTHIER, P. (2008). *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique*. Du CP à la 5^e. Retz.
- POTHIER, B. & POTHIER, P. (2015). *Pour une Évaluation Formative en Orthographe Syntaxique*. Retz.
- POTOCKI, A. & BILLOTET, E. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires - Incidence du numérique sur l'apprentissage du lire, dire, écrire*. CNAM. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnesco_PotockiBillottet_Numerique_Francais-1.pdf
- PROULX, C. & ANCTIL, D. (2017). Apprendre des mots par accident: comment soutenir l'apprentissage incident de vocabulaire chez nos élèves? *Vivre le primaire, Automne 2017*, 19 22.
- QUIRINO-CHAVES, S. & MAISONNEUVE, L. (2020). Définir le document composite: exemples d'analyses et exemple d'élaboration. *Pratiques*. <https://doi.org/10.4000/pratiques.8386>
- 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>.
- REULIER, J., MONDOT, M., GARNIER, A. & ALLARD, B. (2017). Apprendre à inhiber des automatismes pour mieux maîtriser les accords orthographiques. *Dynamiser les pratiques éducatives avec les neurosciences*. pp. 100-104.



- ROY-MERCIERS, S. & 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.
- RUDNER, M., LYBERG-ÅHLANDER, V., BRÄNNSTRÖM, J., NIRME, J., PICHORA-FULLER, M.K. & SAHLÉN, B. (2018). Listening Comprehension and Listening Effort in the Primary. *School Classroom. Front. Psychol.* 9: 1193. doi: [10.3389/fpsyg.2018.01193](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01193)
- 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.
- SCHILLINGS, P. (2022). Écrire pour penser, consolider et partager ses apprentissages dans une visée interdisciplinaire: le rôle des écrits de travail. *Caractères*, 66. pp. 6-17. https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/66/Caracteres_66_Art_1_1222.pdf
- SCHILLINGS, 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.
- SERRAVALLO, J. (2019). *Le grand livre des stratégies d'écriture. 278 stratégies pour les élèves de 5 à 12 ans*. Chenelière Éducation.
- 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/efficacite3a9-de-l-enseignement-sans-erreur-des-cahiers-de-laqpf-volume-5-num_351ro-3.pdf.
- STORDEUR, M.-F., (2023). *Les exposés oraux à l'école primaire*. [Thèse de doctorat, UCLouvain].
- 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/>.
- VASSART, C., BLONDEAU, B. & COLOGNESI, S. (2022). *Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire*. Éducation et francophonie, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088549ar>.
- 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>.
- WILLINGHAM, D. (2018). *Pourquoi les enfants n'aiment pas lire*. Librairie des écoles.
- YOUNG, C., & RASINSKI, T. V. (2009). Implementing Readers Theatre as an Approach to Classroom Fluency Instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13. <https://doi.org/10.1598/rt.63.1.1>





ÉDUCATION
CULTURELLE
ET ARTISTIQUE



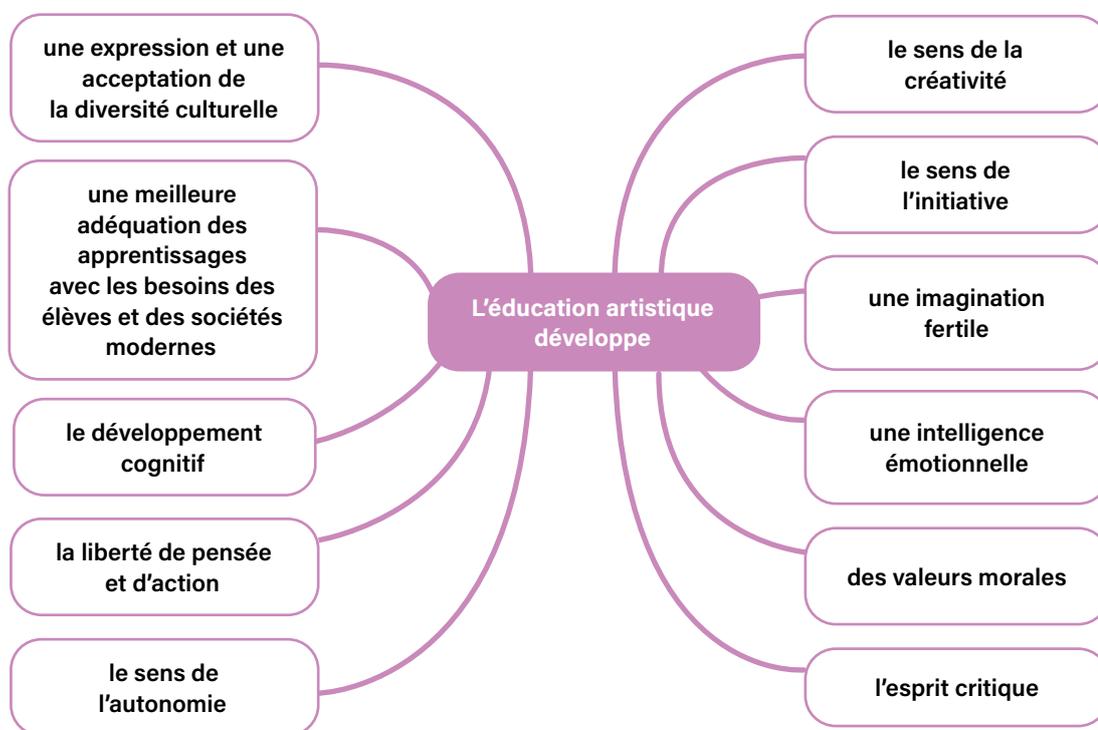
INTRODUCTION	179
TABLEAU DE COMPÉTENCES	185
1. EXPRESSION PLASTIQUE	186
2. EXPRESSION MUSICALE	202
3. EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE	218
ANNEXE	234
GLOSSAIRE	237
BIBLIOGRAPHIE	243

INTRODUCTION

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE

1. Enjeux et objectifs généraux de l'Éducation Culturelle et Artistique (ECA)

L'UNESCO affirme « 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. Il pose une part des jalons du Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique [PECA*, Volume 1, p. 80] des élèves (FWB, ECA, 2022, p. 18).

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 [VT 3]. 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. [...]

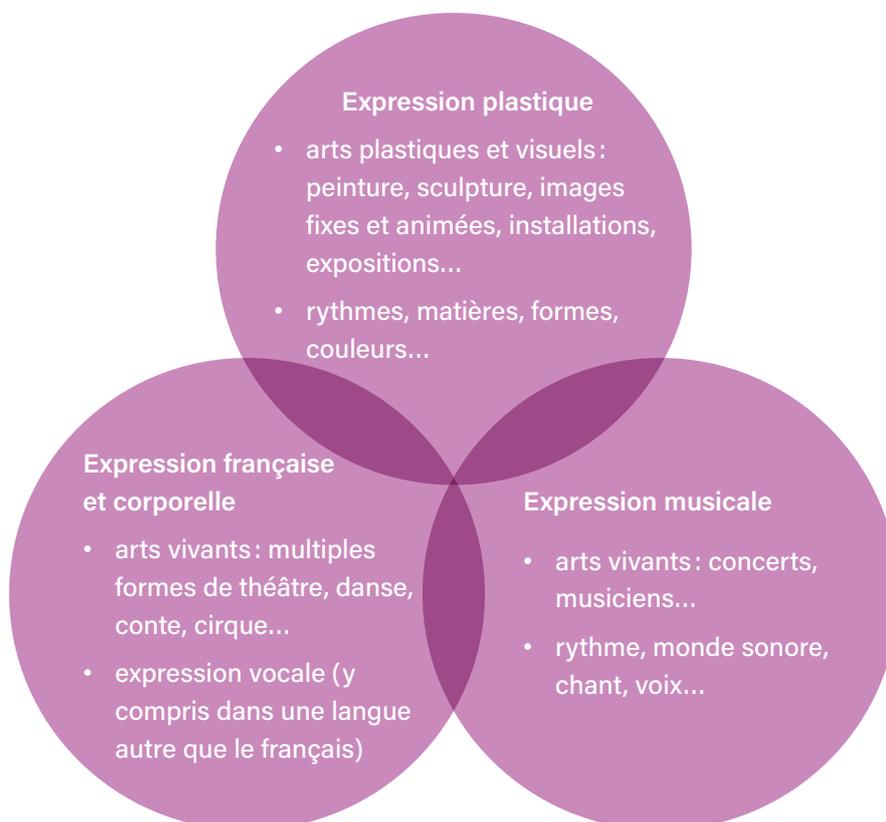
Toutes opportunités liées à l'actualité culturelle, à l'intervention d'un artiste, à la mise en place d'un projet artistique et culturel constituent bien évidemment autant de vecteurs supplémentaires d'appropriation des compétences, de découvertes des multiples possibilités qu'offre le cours d'Éducation 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 du Référentiel de la FWB [Tableau de compétences p. 185] :

- **l'étape 1 « Rencontrer »** concerne en particulier **la compétence 1** « Fréquenter des lieux, des œuvres* et des objets* culturels variés » [VT 1], elle favorise **la découverte** des œuvres, des artistes, des objets, des lieux culturels et du patrimoine* ;
- **l'étape 2 « Connaître et pratiquer »** regroupe **les compétences 2 et 4** « Décoder les fondamentaux des trois modes d'expression artistique, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différents » [VT 2-4] et « Créer collectivement et/ou individuellement » [VT 1-4]. Elle permet de lier **les savoirs communs à ces deux compétences**. Lier connaissance et pratique en ECA est essentiel.
- **l'étape 3 « Apprécier* et réagir »** permet de mettre l'accent sur la **compétence 3** « Interpréter le sens d'éléments culturels » [VT 1-3]. 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 « Rencontrer » :

- 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 « Connaître et pratiquer » :

- en observant cette œuvre* (*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 « Apprécier* et réagir » :

- 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 différents	2.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression musicale, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différents [2.2 (1/3)] Explorer le temps et le rythme musical [2.2 (2/3)] Explorer le monde sonore [2.2 (3/3)] 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 différents
	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 [\[Annexe\]](#).

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. 45, 51)

En cinquième année, les traces du passé sont abordées au travers du patrimoine immatériel tandis qu'**en sixième année, une bibliothèque personnelle** se crée à partir des apprentissages culturels et des choix de l'élève.

(FWB, ECA, 2022, p. 45 et 51)

4. Éléments généraux de continuité¹

	D'OÙ VIENT-ON ? EN 4 ^E PRIMAIRE	QUE FAIT-ON ?		OÙ VA-T-ON ? EN 1 ^{RE} SECONDAIRE
		EN 5 ^E PRIMAIRE	EN 6 ^E PRIMAIRE	
REPÈRES GÉNÉRAUX	À travers l'« Errance Collective et Auda-cieuse », l'élève construit avec ses pairs des repères cognitifs et sensoriels afin de développer des perceptions diverses.	Au travers d'« Expé-riences Contempo-raines et Actuelles », l'élève poursuit son exploration artistique en lien avec le numé-rique et l'actualité culturelle.	L'élève affine ses ap-pretissages culturels au travers d'« Expres-sions - Collections - Actions » et de ses choix. Il se construit petit à petit une biblio-thèque personnelle.	L'élève affine son appré-ciation en développant des capacités sensorielles et cognitives. Il amplifie ses moyens d'expression et de création : « Esthétique - Créations - Apprécia-tions ».
REPÈRES CULTURELS	L'élève découvre un musée ou une exposition et un patrimoine immatériel lié à son vécu.	L'élève découvre des traces du passé , un des patrimoines d'ici et d'ailleurs et un mythe ou une légende d'ici ou d'ailleurs.	L'élève découvre un lieu de culture complé-tant le panel des lieux de culture déjà obser-vés et/ou approfondis-sant un type de lieu et un patrimoine matériel d'ici et d'ailleurs.	L'élève découvre un lieu de culture et des éléments du patrimoine matériel d'ici et d'ailleurs, de périodes et d'origines géographiques différentes .
EXPRESSION PLASTIQUE	L'élève identifie la symé-trie 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 lu-mière, les contrastes de couleurs, les volumes simples.	L'élève enrichit ses productions en variant les techniques (prises de vues diversifiées, captures vidéo, etc.), les points de vue, les plans. Il produit des images fixes ou animées.	L'élève analyse la com-position dans des images variées (fixes ou en mouve-ment). L'élève découvre des techniques pour réaliser une composition figurative et/ou abstraite. Il aborde la perspective à partir de plans, de formes, de lignes, de valeurs.
EXPRESSION MUSICALE	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 musi-caux. Il décrit des formes musicales au travers de chansons et d'extraits musicaux.	L'élève interprète des chansons polypho-niques simples à deux voix. Il reconnaît à l'audition des instru-ments issus des cinq familles. Il connaît les symboles du langage musical.	L'élève découvre le carac-tère binaire ou tertiaire d'un extrait musical. Il établit des liens entre instruments et musiques de cultures différentes. Il analyse le rôle de la musique dans des extraits cinématographiques.
EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE	L'élève interagit sur le plan corporel avec ses pairs. Il explore le monde scénique.	L'élève explore notamment les tech-niques vocales et la temporalité dans les représentations.	L'élève prend part à la mise en scène col-lectivement dans une courte chorégraphie ou scène jouée.	L'élève découvre la sym-bolique du geste et les codes de jeu. Il analyse les diverses notions abordées (rapport/scène/salle et structures rythmiques dans les représentations).

1. Reprise des éléments clés des introductions annuelles du référentiel du tronc commun (FWB, ECA, pp. 40, 45, 51, 57).

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 différents.



C3 Interpréter le sens d'éléments culturels*.

C4 Créer collectivement et/ou individuellement.



	EXPRESSION PLASTIQUE	EXPRESSION MUSICALE	EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE
P6	Explorer d'autres lieux, œuvres et objets culturels d'ici et d'ailleurs.		
P5	Explorer un patrimoine matériel et immatériel d'ici ou d'ailleurs.		
P6	Exemplifier les fondamentaux caractérisant une image fixe ou animée (formes, rythmes, mouvements, lumière...) et les volumes.	Résister aux attirances sonores (autres voix), lors de l'interprétation de chansons polyphoniques simples à deux voix et de chœurs parlés.	Mettre en œuvre, dans une courte création, les fondamentaux abordés durant l'année.
P5	Exemplifier la composition et la lumière dans une production plastique.	Interpréter des chœurs parlés en résistant aux attirances sonores.	Expérimenter les fondamentaux rencontrés durant l'année dans une mise en jeu et en espace.
P6	Interroger le sens et l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.		
P5	Interroger collectivement le sens et l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.		
P6	Élaborer des images fixes et/ou animées à l'aide d'outils, de supports, de gestes et de techniques variés.	Réaliser en petits groupes, des productions vocales, corporelles ou instrumentales, à partir d'un support numérique au choix (ex. : bande orchestrale, synthétiseur, logiciels musicaux...) sous la guidance de l'adulte.	S'exprimer corporellement en tenant compte des fondamentaux abordés durant l'année. S'exprimer au travers d'un jeu masqué.
P5	Traduire des effets de lumière, d'angles de vue variés dans une production plastique, quel que soit le support.	Réaliser collectivement une production vocale, corporelle ou instrumentale, à partir d'un support numérique donné.	Inventer et mettre en espace une production scénique, à partir de combinaisons de moyens corporels et verbaux abordés.

1. EXPRESSION PLASTIQUE

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	188
RENCONTRER	190
1.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés.....	190
CONNAITRE ET PRATIQUER	192
1.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression plastique, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différents.....	192
1.3 Créer collectivement et/ou individuellement.....	198
APPRÉCIER ET RÉAGIR	200
1.4 Interpréter le sens d'éléments culturels.....	200

RÉALISONS UN STOP MOTION ! (2/3)



Cette activité de mise en lien (AML) est la 2^e partie d'une activité plus large déployée dans les 3 champs : la 1^{re} partie se trouve en Expression française et corporelle (EFC, p. 45) et la 3^e en Expression musicale (EMU, p. 29).

COMPÉTENCE

C4 Créer collectivement et/ou individuellement².

ATTENDU

P6

Élaborer des images* fixes et/ou animées à l'aide d'outils*, de supports, de gestes et de techniques variés.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Effectuer les gestes utiles à la technique demandée.	Séquencer le geste* technique en étapes et montrer l'exemple.
Utiliser la lumière pour mettre sa production* en évidence.	Expérimenter les effets d'ombre et de lumière en procédant par essai-erreur [1.2 (3/3)].

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



1. Cette activité peut être réalisée dans le cadre du PECA* en partenariat avec un artiste ou un acteur*/opérateur culturel qui accompagnerait l'enseignant, notamment pour les aspects techniques.
 2. Cette compétence vise à mobiliser les savoirs fondamentaux abordés en [1.2]: Temps/Rythme*, Corps/Gestes/Voix/Outils, Espaces/Formes/Matières*/ Supports, Couleurs/Timbres*.

Mise en situation

Suite à la création de la trame du stop* motion [AML - C4 - EFC], créer les décors, les personnages de l'histoire et les différentes prises de vue nécessaires à sa réalisation. Utiliser un logiciel de stop motion¹ [FMTTN 6.1.1] afin de concrétiser le projet [VT 4].

Déroulement

<p>Étape 1: s'entraîner à exprimer des émotions en pâte à modeler</p>	<p>Étape 2: réaliser le décor, les personnages et les accessoires selon le scénario créé [AML - C4 - EFC]</p>																								
 <ul style="list-style-type: none"> • Modeler les émotions du personnage en fonction des émotions de l'histoire et en tenant compte des didascalies*. • Changer l'expression du visage en modifiant les yeux, la bouche ou les sourcils selon la séquence. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Modeler les personnages en entier [1.3]. • Réaliser les décors en suivant les caractéristiques listées [AML - C4 - EFC]. • Confectionner les accessoires avec du matériel de récupération [1.3] [FMTTN 2.1]. 																								
<p>Étape 3: réaliser différentes prises de vue pour tester le principe du stop motion</p>	<p>Étape 4: réaliser les prises de vue pour l'ensemble du scénario stop motion</p>																								
 <ul style="list-style-type: none"> • Agencer les personnages dans le décor en suivant les didascalies [AML - C4 - EFC]. • Déplacer, modeler les personnages pour chaque prise de vue [1.2 (3/3)]. • Visionner une suite de photos pour en voir le résultat afin d'ajuster [1.2 (3/3)]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Suivre les différentes étapes de la trame [AML - C4 - EFC] et prendre chaque étape en photos [1.2 (3/3)]. • Visionner la suite d'images* en regard d'une grille critériée. • Ajuster certaines photos si besoin. • Utiliser l'application Stop motion pour générer la vidéo puis la visionner [FMTTN 6.1.1]. <table border="1" data-bbox="874 1254 1145 1491"> <thead> <tr> <th>Critères</th> <th>OUI</th> <th>NON</th> <th>Propositions</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Le rythme des mouvements est fluide.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>L'espace est pleinement occupé.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Les effets d'ombre et de lumière sont bien exploités.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>L'expression des émotions est visible et juste.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Les points de vue sont adéquats (haut, face profil...).</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Critères	OUI	NON	Propositions	Le rythme des mouvements est fluide.				L'espace est pleinement occupé.				Les effets d'ombre et de lumière sont bien exploités.				L'expression des émotions est visible et juste.				Les points de vue sont adéquats (haut, face profil...).			
Critères	OUI	NON	Propositions																						
Le rythme des mouvements est fluide.																									
L'espace est pleinement occupé.																									
Les effets d'ombre et de lumière sont bien exploités.																									
L'expression des émotions est visible et juste.																									
Les points de vue sont adéquats (haut, face profil...).																									



Prolongements possibles

- Placer du son et des bruitages sur la réalisation [AML - C4 - EMU]
- Créer du texte sur base de la suite d'images et choisir les images qui permettront d'en faire un album jeunesse [FR 4.7.1]
- Doubler le stop motion dans la langue cible (néerlandais-anglais ou allemand) au cours de Langues Modernes [LM 2.2]

Autres idées d'activités de mise en lien

- Réaliser un thaumatrope* ou un zootrope*
- Réaliser un petit dessin animé en s'inspirant d'un album jeunesse



1. Ex.: Stop Motion Studio est une application très simple d'utilisation sur le GSM.

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

- | | |
|----|---|
| P6 | Explorer d'autres lieux, œuvres et objets culturels d'ici et d'ailleurs. |
| P5 | Explorer un patrimoine* matériel et immatériel d'ici ou d'ailleurs. |

SAVOIR

- ✓ Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine et aux objets culturels.
[Annexe]

- | | |
|----|---|
| P6 | À partir de visites, de recherches documentaires et des traces gardées, compléter : <ul style="list-style-type: none"> • son répertoire de lieux culturels* ; • son répertoire d'objets de cultures, d'époques et de pays différents. |
| P5 | Suite aux visites et observations* de préférence in situ, présenter : <ul style="list-style-type: none"> • un site archéologique ; • des éléments du patrimoine immatériel ; • un mythe ou une légende. |

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier*.

- | | |
|----|--|
| P6 | Différencier les observations subjectives et objectives.
Élargir son champ d'observation. |
|----|--|

- | | |
|----|---|
| P5 | Observer de façon objective des éléments du patrimoine, un site archéologique...
Explorer un mythe ou une légende. |
|----|---|

- ➔ Garder des traces.

- | | |
|----|------------------------------|
| P6 | Créer son propre répertoire. |
|----|------------------------------|

- | | |
|----|-----------------------------------|
| P5 | Enrichir sa collection de traces. |
|----|-----------------------------------|

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



Pour que l'élève fasse sa propre **expérience* esthétique**, y prenne **plaisir** et qu'il se construise **une culture artistique** de référence (Duprey & Duprey, 2016), il importe que l'enseignant suscite sa curiosité et le laisse regarder longuement des œuvres* pour en découvrir les détails (Arasse, 2004).

Selon Archat-Tatah (2014), même s'il vaut mieux privilégier l'œuvre originale, les reproductions permettent de **prolonger l'observation*** en classe¹ pour une analyse plus nuancée, plus approfondie et se distancier d'une impression superficielle [VT 3], mais aussi de découvrir certaines œuvres inaccessibles.

Comparer des œuvres qui traitent d'un sujet similaire mais d'époques, d'origines, d'espaces géographiques, de genres, de domaines... différents permet de souligner certains éléments (influences, témoignages historiques, antinomie...) [VT 2] [PECA*]. L'enseignant guide l'élève dans son observation : dessiner des détails, écrire ses questions, chercher des informations, émettre des hypothèses sur des indices formels, lire les légendes ou cartels*...

Se renseigner sur l'artiste et s'informer sur sa démarche* [PECA] [VT 5] permet aussi d'objectiver son observation. (suite en [2.1])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets* culturels variés

Présenter la légende du Cheval Bayard à Namur après avoir planifié sa prise de parole [FR 1.3.1] [2.1 - 3.1]



La légende du cheval Bayard

Quels éléments de la légende vas-tu présenter ?

À quelle période de l'Histoire est-elle associée ? Quels liens y a-t-il entre la ville de Namur et la légende ? Quelles traces en reste-t-il ?

Observer* et échanger autour des éléments graphiques d'une page de couverture d'une BD²



Quelle est la particularité du titre ? Quels sont les couleurs et les effets de lumière ? Comment les interprètes-tu ? Quelle ambiance se dégage de cette image* ? Sur quels éléments t'appuies-tu pour le dire ?

Observer un objet culturel de manière subjective et objective



Quels éléments permettraient de savoir qu'il s'agit de moulins à prière [REL 3.3] ? Décris ce que tu vois réellement. Que ressens-tu face à cet objet ? Pourquoi avons-nous des ressentis différents [EPC 2.1] ?

Garder des traces pour enrichir son carnet personnel [VT 3]



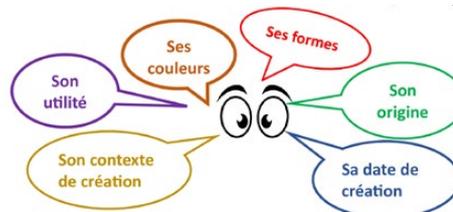
Quelles traces vas-tu noter dans ton carnet [FR 4.3.1] ? Que retiens-tu de notre visite à la chocolaterie ? Que peux-tu ajouter pour enrichir ton répertoire ? Quels liens fais-tu avec le cours de Sciences [SC 2.1.1] ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

La légende du Cheval Bayard



Pour observer de manière OBJECTIVE une œuvre, un objet... Je regarde



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- appréhender des lieux, des œuvres et des objets culturels de différentes époques et origines (S1);
- élaborer son propre répertoire de lieux et d'objets culturels rencontrés (S3).

1. Il est possible d'emprunter des œuvres via une artothèque*.
2. HERGÉ. (2007). *Les Bijoux de la Castafiore*. Casterman.

1.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION PLASTIQUE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTS¹ (1/3)

COMPÉTENCE

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 différents².

ATTENDUS

P6

Exemplifier les fondamentaux caractérisant une image* fixe ou animée (formes, rythmes*, mouvements, lumière...) et les volumes.

P5

Exemplifier la composition* et la lumière dans une production* plastique.

SAVOIR

✓ Temps/Rythme.
[1.3]

P6

Expliquer l'équilibre* dans une mise en page.

P5

Caractériser une image fixe et une image en mouvement.

1. Les savoirs relatifs à cette rubrique sont étroitement liés au savoir-faire [1.2] repris à la page 21.

2. Cette compétence s'applique à l'ensemble de la rubrique [1.2] « Décoder les fondamentaux de l'Expression plastique, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différents ».

BALISES ET SENS

La photographie et le cinéma font partie intégrante des arts visuels [EaM]. Ces pratiques peuvent s'inscrire dans un projet pédagogique pluridisciplinaire [PECA* Vol. 1, pp. 70-71]. Elles se déclinent souvent en 3 temps : la conception de l'image*, sa prise de vue et sa production* (Jehel, 2013).

Selon l'intention recherchée, la photographie permet de travailler les **divers plans**, les **points de vue**, la **composition* de l'image**.

Réaliser des **images animées**, analogiques ou numériques, englobe des activités très variées (dessins, personnages en pâte à modeler, images numériques, marionnettes en papier...), mais qui ont pour objectif de **créer une illusion de mouvement** (Piercy, 2013). Il convient de bien penser au scénario avant de se lancer. La réalisation d'images numériques animées nécessite trois outils technologiques : un ordinateur, un logiciel (ex. : Stop* motion) et une caméra (Murphy, 2014) [AML]. Il est aussi possible de réaliser ces créations avec une tablette ou un GSM. (suite en [1.2 (2/3)])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Temps/Rythme*

Apprendre à faire la distinction entre l'image animée et l'image fixe qui traduit le mouvement [VT 2]



Observe les images. Lesquelles traduisent un mouvement parmi celles-ci ? À quoi le vois-tu ? Sont-elles pour autant des images en mouvement ? Et si je vous montre cette série d'images fixes ?

Observer* un flipbook* pour comprendre comment réaliser l'illusion du mouvement [1.3]



Observe un flipbook. Comment son créateur fait-il pour donner l'illusion de mouvement ? Quels éléments changent d'une vignette à l'autre ? Crée ton flipbook. Feuillète-le pour t'assurer de l'effet de mouvement.

Écouter le modelage³ de l'observation* de l'équilibre* dans une œuvre³



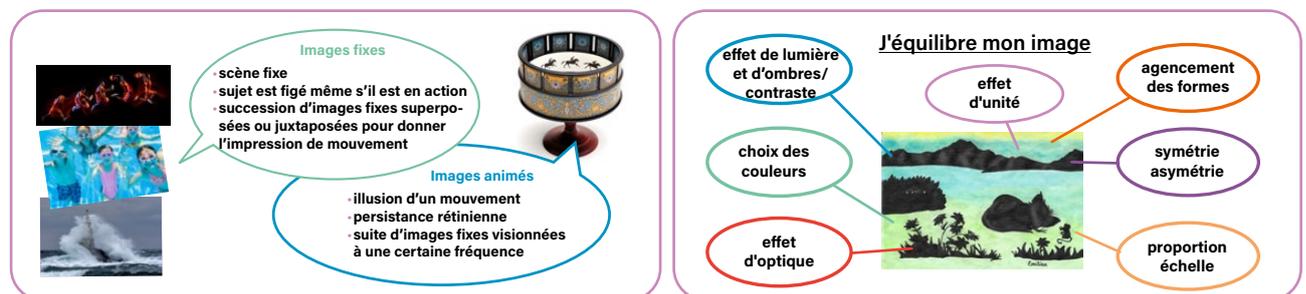
Je regarde si l'œuvre forme un tout ou si les éléments sont disparates. J'observe aussi les couleurs, la dominante*, les contrastes*, la lumière, les formes et leur disposition. Je décris l'effet que cela apporte.

Anticiper l'équilibre de sa production, en s'inspirant d'une œuvre d'Ocelot [VT 4]



Où sont placés les différents personnages sur l'œuvre d'Ocelot ? Et toi, où placeras-tu le tien et tes éléments de décor pour équilibrer ton image ? Utilise des papiers calques pour pouvoir faire différents essais.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- analyser la composition (équilibre, harmonie, symétrie, vides/pleins...) dans des images fixes et des images en mouvement (S1);
- déterminer l'unité et la cohérence d'une réalisation (S3).

1. Logiciel Stop motion https://filmora.wondershare.net/fr/logiciel-montage-video/ad-filmora.html?gclid=CjwKCAjw-b-kBhB-EiwA4fvKrl8g_-0aPxTxzRls5m-pv9xqaHHA2bdKQ4-DPDLW758qaEAnrlllxoC3AUQAvD_BwE
 2. Pour en savoir plus sur l'enseignement explicite : <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/62562>
 3. MAGRITTE, R. (1954). *L'Empire des lumières* [huile sur toile]. Musée Magritte, Bruxelles, Belgique. – PAQUET, M. (1993). *René Magritte. La pensée visible*. Taschen.

1.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION PLASTIQUE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTS¹ (2/3)

SAVOIRS

✓ Corps/Gestes/Voix/
Outils*.
[1.3]

✓ Espaces/Formes/
Matières*/Supports.
[1.3]

ATTENDUS

P6

Aborder des techniques de captures vidéo simples.

P5

Distinguer :

- le croquis, le dessin ;
- la photographie numérique ;
- les outils graphiques spécialisés (pinceaux, couteaux, spatule, rouleau, brosse, éponge...).

P6

Relever les caractéristiques numériques dans une œuvre* d'art.
Identifier des points de vue (haut, profil, face...) et des plans (gros plan, plan moyen...).

P5

Distinguer :

- le fond, la forme, la mise en page, le plan, le format, les échelles et proportions ;
- les volumes simples.

1. Les savoirs relatifs à cette rubrique sont étroitement liés au savoir-faire [1.2] repris à la page 21.

BALISES ET SENS



(suite de [1.2 (1/3)]) Dans une **composition***, plusieurs éléments peuvent être pris en compte: les formes, les volumes, les textures, les surfaces, les couleurs, les plans... Que ce soit en 2 ou en 3 dimensions, certains principes sont appliqués: l'équilibre*, le mouvement, le rythme*, le contraste*, l'unité, la variété, l'harmonie et les proportions (Berthiaume, 2012).

L'unité donne l'impression que tous les éléments forment un tout indissociable ou sont en parfait équilibre.

L'équilibre donne un sentiment d'ordre et de stabilité par son impact visuel.

La proportion est la relation entre la taille des éléments dans une composition créant une harmonie visuelle. Un artiste plasticien* peut utiliser une proportion « exagérée » pour des raisons spécifiques (créer un effet, faire passer un message, raconter une histoire...).

Le point de vue (en contreplongée, de face, vue oblique...) et **le choix du plan** (avant-plan, second plan...) adoptés par l'artiste ont toujours une raison d'être, une signification: recherche d'expressivité ou au contraire de neutralité. Expliquer ces concepts à l'élève lui permet d'affiner son exploration. (suite en [1.2 (3/3)])



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Corps/Gestes/Voix/Outils* - Espaces/ Formes/Matières*/Supports

Observer* une œuvre* pour distinguer les éléments de sa composition



Observe l'œuvre de Murakami¹. Qu'apportent la répétition des fleurs, leur proportion, l'alternance des couleurs dans cette composition ? Quel effet cela produit-il ? Observons vos dessins: en quoi vous paraissent-ils équilibrés ?

Observer différentes prises de vue pour réaliser une chasse au trésor



Associe la photo à la position du photographe pour trouver le trésor. À quelle distance s'est-il placé ? Était-il debout, accroupi ? Une fois l'endroit et la position trouvés, cherche le trésor dans un rayon d'1 m.

Identifier les caractéristiques d'un diorama* du Douanier Rousseau [VT 2]



Décris les éléments qui le composent ? Quelles sont les matières utilisées ? Comment l'artiste a-t-il utilisé l'espace ? Qu'observes-tu au premier plan ? Qu'est-ce qui donne cet aspect de profondeur ? Observe à présent ton diorama: y retrouves-tu ces éléments ?

Relever une caractéristique d'une œuvre numérique en la comparant à une œuvre d'impressionniste [FMTTN 6.1.1] [VT 2]



Observe cette image*. Agrandis-la. À quoi vois-tu que c'est une image numérique ? Chaque point coloré est un pixel. Compare avec l'œuvre de Seurat: quelle(s) ressemblance(s) vois-tu ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pour équilibrer mon image, je pense...

- à agencer les éléments dans l'espace;
- à respecter les proportions;
- aux contrastes;
- aux jeux d'ombres et de lumière;
- au cadrage...

Divers angles de vue*



Plan général:
• sujet entier;
• attention centrée par rapport à ce qui l'entoure

Plan d'ensemble:
• description;
• grand décor;
• atmosphère



Contreplongée:
• effet de hauteur;
• mise en avant du sujet et de son importance

Zoom:
• effet d'agrandissement



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- décrire les techniques de perspective (plans, échelles, lignes et points de fuite...) (S1);
- déterminer les pratiques récentes dans les arts visuels (vidéo, photographie numérique, réalité virtuelle, animation numérique en volume « stop* motion », ralenti « slow motion », mapping vidéo...) (S3).

1. MURAKAMI, T. (2022). *Flowers* [sérigraphie]. Bangkok, Thaïlande.
2. Fours à chaux, Bouffloulx, Belgique.

1.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION PLASTIQUE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTS¹ (3/3)

SAVOIR

- ✓ Couleurs/Timbres*.
[1.3]

ATTENDUS

P6

Identifier dans une œuvre* d'art: nuance*, valeur*, monochromie*, polychromie*, harmonie...

Identifier **des effets** de l'ombre et de la lumière **sur des formes volumiques**.

P5

Identifier des valeurs (gradation de nuances) de couleurs dans une œuvre d'art.

Identifier des contrastes* de couleurs dans une œuvre d'art.

Identifier les ombres et la lumière **dans une œuvre d'art ou dans son environnement immédiat**.

SAVOIR-FAIRE²

- Utiliser des outils*, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix.

P6

Expérimenter des effets de lumière à partir de couleurs.

Réaliser des prises de vues diversifiées (fixes ou animées) et les traiter.

P5

Explorer les relations entre les objets et la lumière.

Varié les types de compositions* (ex. : rapports fond/forme, juxtapositions, oppositions entre couleurs, matières*, supports...).

1. Les savoirs relatifs à cette rubrique sont étroitement liés au savoir-faire [1.2] repris sur cette page.
2. Le savoir-faire relatif à cette rubrique est étroitement lié aux savoirs de la rubrique [1.2].

BALISES ET SENS



(suite de [1.2 (2/3)]) En début de scolarité, les apprentissages portent sur les **couleurs*** primaires et secondaires ainsi que sur les nuances* de couleurs.

En P3-P4, l'élève **explore des couleurs** par superposition, mélanges, utilisation de différentes techniques (craie, pastel, aquarelle, fusain, pigment naturel, pointillisme, saturation...). La création de **camaïeux***, de **dégradés*** et de **couleurs* complémentaires** complète également ces découvertes.

En P5, les apprentissages se centrent sur l'identification des graduations de nuances de couleurs mais également sur l'identification des **contrastes*** et des **jeux de lumière** dans une œuvre*.

La lumière donne du relief à une œuvre. L'effet de clair-obscur est créé à partir de différents contrastes (ex. : couleurs, valeurs*, quantité, chaud/froid...). La lumière peut être présente dans des paysages, des natures mortes, des portraits, mais également dans des œuvres abstraites. Travailler la matière* (étalement, empâtement, creusement...) permet aussi de révéler la lumière par les jeux de reflets et d'ombres selon les déplacements du spectateur.

En P6, l'élève complète son apprentissage en abordant la **monochromie***, la **polychromie*** et l'**harmonie** des couleurs.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Couleurs/Timbres* - Utiliser des outils*, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix

Observer* dans des œuvres¹ les contrastes de couleurs permettant des effets de lumière et d'ombres



Observe ces tableaux.
De quel côté provient la lumière ?
Éclaire-t-elle tout le tableau ?
Quelles couleurs les artistes ont-ils utilisées pour créer un effet d'ombre et de lumière ? Quelle ambiance cela apporte-t-il ?

Observer les peintures de la cathédrale de Rouen de Monet² pour comprendre l'utilisation des couleurs dans les effets de lumière et d'ombres



À quels moments de la journée correspondent ces peintures de Monet ? Comment a-t-il créé ces effets ? Avec la peinture, manie les couleurs pour créer des effets à la manière de Monet.

Repérer des effets d'ombres et de lumière sur des formes volumiques : l'église³ transparente de Looz



Utilise un outil de géolocalisation⁴ pour observer l'église [FMTTN 6.1.1].
Change de point de vue et note ce qui change. Observe des photos pour voir les effets de lumière.

Expérimenter les effets de la lumière sur un objet après en avoir vu les « Encourbures » de Tirtiaux⁵



Teste l'effet de la lumière sur des objets de matériaux différents. Lesquels permettent un jeu de lumière ? Observe les reflets et les différentes ombres avec la lumière naturelle et/ou une lampe. Note les effets.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Mes observations :

Temps gris :

- couleurs grises
- peu de lumière

Au matin :

- tons bleus, rosés
- ombres allongées



Soleil :

- couleurs claires
- beaucoup de petites ombres

Au soir :

- tons orangés, roses
- ombres allongées

Pour expérimenter des jeux de lumière et d'ombres, je peux diversifier :

- les sources de lumière ;
- la position des sources de lumière ;
- les matériaux et les textures ;
- les couleurs ;
- les contrastes...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier l'influence des valeurs neutres (blanc, gris, noir) dans une composition* et dans les effets de la lumière (type, source, forme...) (S1) ;
- comparer les techniques d'artistes d'un même mode d'expression plastique (S3).

1. ETIENNE, V. (2008). *Vermeer Une peinture de l'intime*. Palette - Collectif. (2004). *Monet Le peintre de l'eau et de la lumière*. Palette - BOUTAN, M. (2010). *Turner et moi*. Éditions de la Réunion des musées nationaux - SKIRA-VENTURI, R. (1991). *Un dimanche avec Degas*. Flammarion.
2. Série des cathédrales de Rouen en 30 tableaux peints par Monet à différents moments de la journée et avec des angles de vues divers, réalisés de 1892 à 1894.
3. GIUS, P. & VAN VAERENBERGH, A. (2011). *Reading Between the Lines* [sculpture]. Looz (Borgloon), Belgique.
4. Outils de géolocalisation : Google Earth, Géopunt (région flamande), BruGIS (région bruxelloise), Walonmap (région wallonne)...
5. TIRTAUX, B. (2004). *Encourbures* [sculpture]. Musée du verre, Charleroi, Belgique.

1.3 CRÉER COLLECTIVEMENT ET/OU INDIVIDUELLEMENT



COMPÉTENCE

C4 Créer collectivement et/ou individuellement¹.



ATTENDUS

P6

Élaborer des images* fixes et/ou animées à l'aide d'outils*, de supports, de gestes et de techniques variés.

P5

Traduire des effets de lumière, d'angles de vue variés dans une production* plastique, quel que soit le support.

SAVOIR-FAIRE

→ Exercer son imagination, sa créativité.

[1.2]

P6

Produire une image fixe ou animée, à l'aide d'un support choisi.
Mettre des volumes en œuvre*.

P5

Réaliser des croquis, des dessins, de la peinture à l'aide d'outils graphiques spécialisés (y compris numériques).

Exercer le cadrage, y compris photographique.

→ Partager une réalisation.

P6

Mettre en valeur une production individuelle en proposant un dispositif de présentation.

P5

Réaliser la mise* en valeur d'une production individuelle ou collective.

Lien possible vers EPC :

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

La création sans contrainte déstabilise souvent l'élève. Il convient donc de lui donner un thème ou un support, de trouver des situations qui le touchent ou qui sont en lien avec son vécu pour faciliter une démarche* créative (Avanzini, s.d.). La création guidée apporte une aide, des idées, une structure sans pour autant imposer des choix. Dans le processus de création, il y a un temps de recherche d'idées, de préparation, qui peut se faire en groupe [VT 4]. **C'est l'occasion de faire des liens avec des œuvres*, de verbaliser, de s'approprier un vocabulaire spécifique et de confronter ses idées** (Diant, 2017). Des activités d'apprentissage avec **des consignes ouvertes** permettent davantage **l'exploration et favorisent la diversité des représentations** (Duprey & Duprey, 2016). La démarche de création peut aussi être enrichie par le partenariat avec un artiste ou opérateur culturel* [PECA*] [VT 6].

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 « spect-acteur ». Dans une exposition, faire observer* comment l'artiste met ses œuvres en valeur : qu'a-t-il voulu mettre en avant ? Comment ? Pourquoi ? [Vol.2, P3-P4, p. 187]

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Exercer son imagination, sa créativité - Partager une réalisation

Remets tes gants [FMTTN CC 1] et commence ton assemblage de déchets récoltés en forêt pour réaliser une œuvre afin de sensibiliser à la pollution [ErE]



Comment agencerez-vous ces différents objets pour réaliser votre création ? Réalisez un croquis. Faites des essais. Comment allez-vous fixer votre assemblage ? Quel titre allez-vous lui donner ?

Dessiner une forêt au fusain en s'inspirant des photos prises lors d'une sortie



Réalise un croquis de ce que tu souhaiterais dessiner. Regarde dans ton carnet de traces, les différentes manières d'utiliser ton fusain. Fais quelques essais d'effets sur une feuille avant de commencer.

Travailler le cadrage lors d'une séance photos sur le thème de l'école [1.2]



Quelle partie du sujet souhaites-tu mettre en valeur ? Quelle est ton intention ? Quel message veux-tu faire passer ? Serait-il plus intéressant de prendre la photo en format paysage ou en portrait ?

Mette sa production* en valeur pour une exposition dans le château de Rixensart [PECA] [VT 4]



Quel fond irait le mieux pour cette œuvre ? Vas-tu choisir un encadrement ? Si oui, comment l'imagines-tu ? Comment souhaites-tu l'éclairer ? Une lumière rasante ou bien plutôt directe ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Conseil pour photographe

- Définir une intention
- Réfléchir au cadrage
- Choisir un angle de vue



- Choisir son sujet
- Vérifier les effets de lumière
- Véhiculer les émotions

Pour mettre mes œuvres en valeur, je pense :

- au fond
- à l'encadrement
- à l'espace nécessaire
- à l'agencement des différentes œuvres
- à l'éclairage

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- mettre en valeur une production plastique personnelle ou collective, en fonction d'un environnement, d'un lieu d'exposition (S1);
- concevoir une production plastique à partir de techniques, de gestes et de concepts artistiques (S1).

1.4 INTERPRÉTER LE SENS D'ÉLÉMENTS CULTURELS



COMPÉTENCE

C3 Interpréter le sens d'éléments culturels¹.
[2.4 – 3.4]

ATTENDUS

P6 Interroger le sens et l'origine d'une œuvre*, d'un lieu, d'un objet* culturel.

P5 Interroger **collectivement** le sens et l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.

SAVOIR

✓ Contexte*/Fonction*/
Sens.

P6 Lors des expériences culturelles et artistiques :

- **expliquer l'origine** d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel ;
- **confronter** sa propre appréciation esthétique* **à celles des autres**.

P5 Lors des expériences culturelles et artistiques :

- **exemplifier le contexte** d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;
- identifier la signification d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;
- **formuler** sa propre appréciation esthétique.

SAVOIR-FAIRE

→ Interroger le contexte, la fonction et le sens d'éléments culturels.

P6 Lors de la découverte **d'un élément** culturel ou artistique, interroger **son appréciation**.

P5 Lors de la découverte **d'éléments** culturels ou artistiques, interroger **le sens des recherches et de la conservation des traces du passé**.

→ Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.

P6 Lors de la découverte d'éléments culturels **et** artistiques, **expliquer** des liens interdisciplinaires.

P5 Lors de la découverte d'éléments culturels **ou** artistiques, **établir** des liens interdisciplinaires.

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

Selon Halleux (2015), **les musées sont des lieux de mémoire de l'Histoire et d'histoires multiculturelles***. Ils sont le reflet de la société en perpétuel mouvement tant sur le plan culturel* et artistique que politique. Ils ont trois fonctions : la conservation, le rassemblement et la préservation. Ils permettent ainsi de **constituer le patrimoine* d'une communauté** qui est partagé et transmis aux générations futures. Conserver et restaurer des objets et des lieux est complexe et difficile. Cela nécessite de bien les **analyser** pour ne pas les abimer ou les dénaturer, ce qui induit également une recherche minutieuse pour **comprendre** leur sens, leur fonction*, leur histoire, leurs conditions et contexte* de création. Le cartel* et la notice* d'inventaire présentent ces informations. D'après Vermeiren (2015), une exposition, qu'elle soit permanente ou temporaire, demande de présenter, d'organiser, de confronter les œuvres* pour permettre au public de les connaître, de les comprendre, de découvrir de nouveaux artistes, styles... [VT 5] Échanger lors de ces moments de découverte, de mise en réseau ou autour des différentes traces, est une opportunité pour « évaluer » les acquis de l'élève (Straub, 2013). (suite en [2.4])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Interpréter le sens d'éléments culturels

Enquêter sur les traces du passé pour leur donner du sens
[SH 2.3] [VT 1]



Cherche l'époque de cette œuvre. Quels indices te permettent de la situer dans le temps ? Trouve quelles étaient les préoccupations de l'artiste à cette époque. Quel symbole peut-on y voir ? Qu'est-ce que cela évoque ?

S'interroger sur la conservation des traces du passé en observant* des « guides du visiteur »



Observe les différents « guides du visiteur » collectés lors de nos visites à des expositions. Quelles sont les informations qui y sont reprises ? Pourquoi est-il important de garder des traces de ces éléments du passé ? Collectons vos réponses.

S'interroger sur le contexte d'œuvres dans un lieu du patrimoine
[REL 3.3] [VT 1]



Tu as observé les vitraux de plusieurs monuments. Quels sont leurs points communs ? Documentons-nous pour connaître la fonction qu'ils avaient à l'époque. Ont-ils encore la même fonction aujourd'hui ?

Établir des liens entre une œuvre du passé et ses connaissances disciplinaires¹ [VT 2]



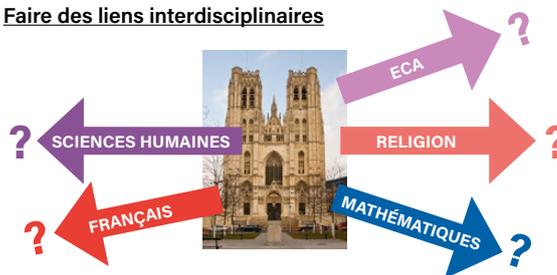
Situe cette trace sur la ligne du temps [SH 2.2.1] Observe-tu une symétrie ou une répétition d'éléments ? [MA 2.2.5]. Quels autres liens peux-tu faire avec ce que tu as appris dans une autre discipline ?

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Pourquoi est-ce important de garder les traces du passé ?



Faire des liens interdisciplinaires



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- établir des liens interdisciplinaires, lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques. Chercher le contexte d'une œuvre (S1) ;
- argumenter son appréciation à partir de critères techniques et esthétiques* (S3).

1. Selon la thématique et la période historique, il est possible d'emprunter un « musée-valise » au Musée Royal de Mariemont.

2. EXPRESSION MUSICALE

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN	204
RENCONTRER	206
2.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés.....	206
CONNAITRE ET PRATIQUER	208
2.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression musicale, par des pratiques et au travers d'œuvres de genres, de cultures et d'époques différents.....	208
2.3 Créer collectivement et/ou individuellement.....	214
APPRÉCIER ET RÉAGIR	216
2.4 Interpréter le sens d'éléments culturels.....	216

RÉALISONS UN STOP MOTION ! (3/3)

Cette activité de mise en lien (AML) est la 3^e partie d'une activité plus large déployée dans les 3 champs : la 1^{re} partie se trouve en Expression française et corporelle (EFC, p. 45) et la 2^e en Expression plastique (EPL, p. 13).



COMPÉTENCE

C4 Créer collectivement et/ou individuellement².

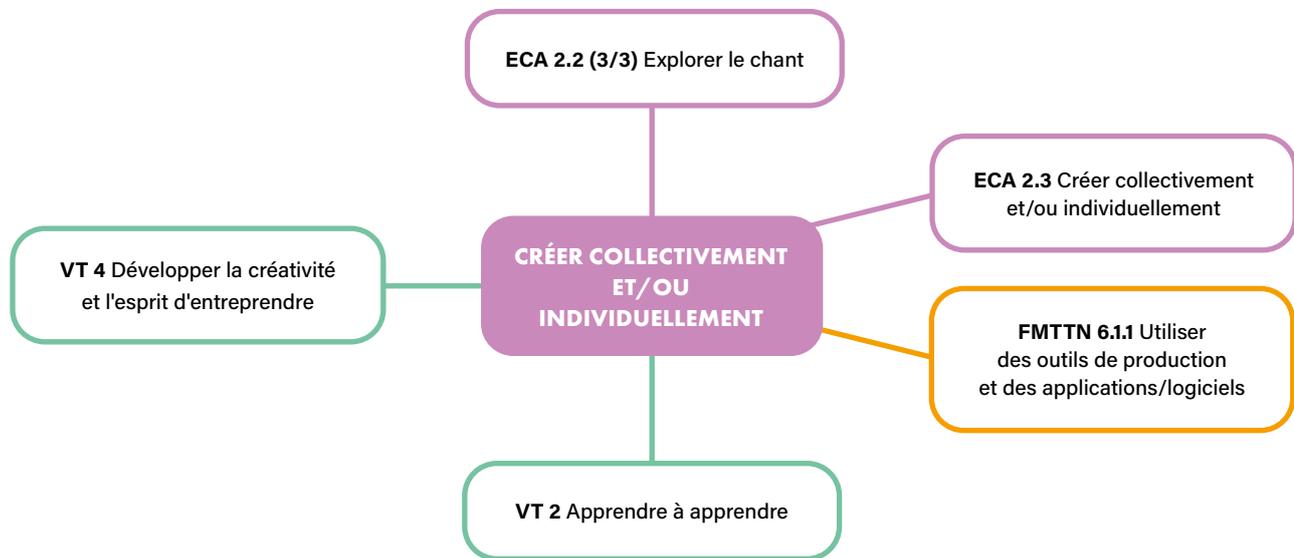
ATTENDU

P6

Réaliser en petits groupes, des productions vocales, corporelles ou instrumentales, à partir d'un support numérique au choix (par ex. : bande orchestrale, synthétiseur, logiciels musicaux...) sous la guidance de l'adulte.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Utiliser divers supports numériques.	Montrer et expliquer comment utiliser divers supports numériques en lien avec la musique [FMTTN 6.1.1] .
Synchroniser le rythme*, les instruments et les voix dans une production musicale.	Expliquer puis marquer la pulsation* [2.2 (1/3)] . Utiliser un musicogramme* ou une partition codée [2.2 (2/3)] [2.2 (3/3)] .

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



1. Cette activité peut être réalisée dans le cadre du PECA* en partenariat avec un artiste ou un acteur*/opérateur culturel qui accompagnerait l'enseignant, notamment pour les aspects techniques.
 2. Cette compétence vise à mobiliser les savoirs fondamentaux abordés en [2.2]: Temps/Rythme*, Corps/Gestes/Voix/Outils*, Espaces/Formes/Matières*/ Supports, Couleurs/Timbres*.

Mise en situation

Suite à la création de la trame [AML - C4 - EFC] et des prises de vues du stop* motion [AML - C4 - EPL], créer les bruitages et la bande son nécessaires à sa réalisation. Utiliser un logiciel stop motion¹ [FMTTN 6.1.1] afin de concrétiser ce projet.

Déroulement

<p>Étape 1: visionner le montage photos pour déterminer les ambiances et les éléments à sonoriser [AML - C4 - EFC - EMU] [VT 2]</p>	<p>Étape 2: planifier et réaliser les bruitages en utilisant sa voix, son corps et/ou des objets [VT 4]</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Observer* attentivement les images* réalisées et écouter les dialogues pour cibler les séquences à sonoriser. • Identifier les différentes ambiances pour chacune d'elles. 	 <ul style="list-style-type: none"> • S'interroger sur des bruits que l'on pourrait entendre selon les images identifiées et les dialogues. • Chercher et tester des sons appropriés à la séquence en utilisant des instruments, un sac* à sons... • Réaliser et enregistrer les bruits choisis.
<p>Étape 3: planifier et réaliser une production musicale en utilisant sa voix, des instruments et/ou son corps [VT 4]</p>	<p>Étape 4: venir poser dans le logiciel le fond sonore pour chaque séquence d'images [FMTTN 6.1.1]</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Imaginer collectivement une chanson ou une musique pour le générique [2.3]. • Interpréter ensemble la partition avec l'accompagnement instrumental [2.2 (3/3)]. • Enregistrer la production musicale finale [2.3]. • Évaluer la production afin de l'ajuster au besoin [VT 2]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Importer les bandes sons. • Glisser les extraits dans la fenêtre de projet du logiciel. • Synchroniser les images et le son. • Ajouter des effets pour fluidifier les transitions. • Visualiser le montage final.



Prolongements possibles

- Présenter le stop motion lors d'une journée portes ouvertes ou autres
- Proposer d'autres bruitages et productions musicales pour créer une ambiance différente

Autres idées d'activités de mise en lien

- Réaliser un projet « Gumboots* » en associant la danse et les percussions corporelles
- Sonoriser le spectacle de la fancy-fair



1. Ex.: Stop motion Studio est une application très simple d'utilisation sur le GSM.

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

P6 Explorer **d'autres lieux, œuvres et objets culturels** d'ici et d'ailleurs.

P5 Explorer **un patrimoine* matériel et immatériel** d'ici ou d'ailleurs.

SAVOIR

✓ Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine et aux objets culturels.
[Annexe]

P6 À partir de visites, de recherches documentaires et des traces gardées, compléter :

- son répertoire de lieux culturels* ;
- son répertoire d'objets de cultures, d'époques et de pays différents.

P5 Suite aux visites et observations* de préférence in situ, présenter :

- un site archéologique ;
- des éléments du patrimoine immatériel ;
- un mythe ou une légende.

SAVOIR-FAIRE

→ Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier*.

P6 Différencier les observations subjectives et objectives.
Élargir son champ d'observation.

P5 Observer de façon objective des éléments du patrimoine, un site archéologique...
Explorer un mythe ou une légende.

→ Garder des traces.

P6 Créer son propre répertoire.

P5 Enrichir sa collection de traces.

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]) **Apprivoiser la musique** (en particulier la musique « classique » ou celle d'un registre différent du sien) **en l'écoutant plusieurs fois, en partageant ses interrogations, en approfondissant son écoute**, permet de l'apprécier* et de dépasser sa première impression (Jongen, 2022) [VT 1]. Il est opportun de guider l'écoute de l'élève, de faire des liens, de comparer des extraits musicaux, d'ancrer l'écoute dans un projet.

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 [PECA*]**. Quelle que soit la trace (portfolio, boîte à trésors, Padlet, exposition sur les murs dans les couloirs de l'école...), 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 « **médi'art'hétique** », où sont assemblés une sélection d'œuvres, de livres, de CD... interculturels* 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 variés

Planifier l'univers sonore qui pourrait accompagner la présentation de la légende de La Gadale



Je vous lis la légende. Séparons le texte en 4. En groupe, pour votre partie, imaginez les différentes ambiances. Sonorisez-les avec le matériel de la classe. Présentez votre partie, puis réalisons l'entièreté de la légende sonorisée.

Écouter un extrait d'opéra² et distinguer l'écoute objective et subjective [FLSco]

Différencier son écoute	Écoute objective	Écoute subjective
Instrument	J'entends du piano	Je n'aime pas la musique au piano.
Voix	C'est une dame qui chante.	C'est une belle voix.
Durée	L'extrait dure environ 1 minute.	C'est long !
Autres...		



Que pouvez-vous dire suite à cette écoute ? Classons vos réponses en fonction de ce qui est objectif ou subjectif : c'est une dame qui chante, c'est une belle voix, j'entends du piano, je n'aime pas...

Présenter « La symphonie des jouets » de Léopold Mozart à l'aide de sa carte d'écoute³ après en avoir vu la vidéo⁴



Sur base de la carte d'écoute, par groupe, renseignez-vous sur deux des points pour présenter l'œuvre de Léopold Mozart.

Ensuite, ensemble, présentons les différents items de la carte.

Réaliser la boîte mystère du compositeur Rossini après avoir écouté/vu une de ses œuvres (garder des traces) [VT 3]



Crée ta boîte mystère sur Rossini. Renseigne-toi sur sa vie, ses goûts, son époque... puis, collecte des objets pour illustrer cela. Chacun va piocher un objet, à toi d'en expliquer le lien.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Ambiances pour présenter la légende de la Gadale



Garder une trace de ses recherches documentaires sur un compositeur



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- observer* selon des critères établis des éléments du patrimoine*, des lieux, des œuvres et des objets de culture (S1);
- catégoriser des lieux, des éléments du patrimoine et des objets de culture observés (S3).

1. VALLOUISE, R. (2008). *La plus grande soprano : écoutez la Castafiore* [Vidéo]. YouTube. <https://www.dailymotion.com/video/x5ud0h>
 2. Cet air célèbre est issu de l'opéra *Faust* de Gounod. Ex.: Lisette Oropesa. (2020, 23 avril). *Jewel Song (« Ah, je ris de me voir ») - Faust - Gounod - Lisette Oropesa* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/dwhidQQIPQg?si=YD0X_I2fnhD6g4j
 3. Carte inspirée du support de cours non publié de Debu, C. (2017). *Post-it méthodolo'Ziques*.
 4. NANTES, P. (2016, 22 avril). *Symphonie des jouets - Allegro* [Vidéo]. YouTube. <https://youtu.be/rd55UYPgbo8?si=zl3a1bjAfrOAXyB7>

2.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION MUSICALE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTS¹ (1/3)

COMPÉTENCE

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 différents².

ATTENDUS

P6

Résister aux attirances sonores (autres voix), lors de l'interprétation de chansons polyphoniques* simples à deux voix et de chœurs* parlés.

P5

Interpréter des chœurs parlés en résistant aux attirances sonores.

SAVOIR

✓ Temps/Rythme*.
[2.3]

P6

Expliquer la pulsation* et le rythme.

P5

Différencier la pulsation et le rythme.

1. Les savoirs relatifs à cette rubrique sont étroitement liés au savoir-faire [2.2] repris à la page 37.

2. Cette compétence s'applique à l'ensemble des rubriques spécifiques (de [2.2 (1/3)] à [2.2 (3/3)]) contenues dans « Décoder les fondamentaux de l'Expression musicale, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différents ».

BALISES ET SENS

Pour pouvoir chanter, il est nécessaire d'ancrer certaines bases :

- **la pulsation*** (battement régulier) est la base en musique, il faut la vivre en soi (Martinez, 2021) [EP&S - HME 4]. Pour aider l'élève à la ressentir, l'enseignant la marque avec lui.
- **le rythme*** peut être travaillé au travers de la danse, des déplacements [3.2.1 (2/3)], du chant [2.2 (3/3)]...

Pour travailler ces deux notions, l'enseignant peut utiliser un métronome, un logiciel¹ ou une vidéo².

Pour chanter un **canon***, commencer par des phrases musicales simples aide à comprendre la notion d'entrée et de superposition des voix (Matthys, 2019). De plus, **chanter en écoutant les autres** permet de se sensibiliser à l'harmonie (Martens & Van Sull, 2010).

Quant au **canon parlé**, le rythme du débit des paroles, leur prononciation, le souffle et la pulsation sont importants (Charton & Jungbluth, 2022). Avant de lancer le canon, il faut apprendre la chanson à l'unisson. L'apprentissage sera plus facile par imitation et par ancrage.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer le temps et le rythme musical

Ressentir corporellement la différence entre pulsation et rythme en écoutant « Je suis un homme » de Zazie



Marchons ensemble sur la pulsation. Reconnaissons en frappant le rythme dans les mains. Que peux-tu dire du rythme ? Quelle différence observes*-tu avec la pulsation ? Vérifions avec une autre chanson.

Étape 1 : apprendre les phrases musicales par imitation et les ancrer avant de réaliser un canon³



Répétez chaque phrase musicale après moi. Répétons-les à l'unisson en ostinato* pour bien les maîtriser. Frappons la pulsation pour garder le tempo*. Appuyons sur certaines syllabes. Pensez à l'interprétation et aux nuances.

Étape 2 : repérer les endroits difficiles pour maîtriser les enchaînements entre phrases musicales

Boum badaboum tout tombe par terre
Bing badabing on a tout cassé
Cachons cachons tous les débris de verre
👂👂👂 On ne voit plus rien !
Boum badaboum tout tombe par terre
Bing badabing on a tout cassé
Cachons cachons tous les débris de verre
👂👂👂 On ne voit plus rien !
Boum badaboum tout tombe par terre...

Respirez entre les phrases 1 et 2. Par contre, enchaînez tout de suite les phrases 2 et 3. Répétez toutes les phrases en boucle pour enchaîner la dernière phrase avec la première.

Étape 3 : s'exercer à résister aux attirances sonores d'une autre voix



Chantez tous ensemble en boucle la 1^{re} voix et je chante la 2^e. Écoutez-vous : mettez votre main en creux autour de l'oreille pour mieux vous entendre tout en écoutant les autres.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

PULSATION
= BATTEMENT RÉGULIER



RYTHME
= DÉTERMINE LA DURÉE
VARIABLE ENTRE LES SONS



Pour effectuer un canon en parlé/rythmé

- articuler
- prononcer correctement tous les mots
- en mobilisant le diaphragme
- rythmer chaque phrase parlée
- adapter sa respiration
- s'écouter
- ...



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier le caractère binaire ou ternaire d'un morceau instrumental ou d'une chanson (S1);
- interpréter, en chœur ou individuellement, des chansons ou des œuvres* vocales classiques (S3).

1. Groove pizza <https://apps.musedlab.org/groovepizza/?museid=DKZ5JL8Vo&>

2. Ex.: Cours musique Asfeld/Château-Porcien. (2017, 1 nov.). *Pulsation ou rythme? Exercice* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/PxXa-yBDw-BU?si=cQRdaK_5FzemAzZd - LEPINE, R. (2022, 8 août). *La pulsation - Éducation musicale* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=SE_1r3jNPZU - Mag'Gam (2022, 10 avr.). *Exercice sur la pulsation et le rythme* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OCG-NkLaS60>

3. Ex.: *Boumbadaboum*. Cf. MOLLFULLEDA, G. & VINCENT, V. (s.d.). *Répertoire de rythmes parlés et chants à accompagner*. Culturehumaniste66. [culturehumaniste66. culturehumaniste66.ac-montpellier.fr/04_ARTS_DU_SON/PROJETS_DEPARTEMENTAUX/Eclats_de_rythme_volet_3/CD_sons/Cycle_3/boum_badaboum.mp3](https://culturehumaniste66.ac-montpellier.fr/04_ARTS_DU_SON/PROJETS_DEPARTEMENTAUX/Eclats_de_rythme_volet_3/CD_sons/Cycle_3/boum_badaboum.mp3)

2.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION MUSICALE, PAR DES PRATIQUES¹ ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTS (2/3)

SAVOIRS

- ✓ Corps/Gestes/Voix/
Outils*.
[2.3]

- ✓ Espaces/Formes/
Matières*/Supports.
[2.3]

- ✓ Couleurs/Timbres*.
[2.3]

ATTENDUS

P6

Connaitre des symboles du langage musical traditionnel (portée, gamme, clé de sol, les notes et des silences...)
Expliquer la polyphonie* avec ses propres mots.

P5

Décrire des éléments constitutifs du langage musical (partition, portée, gamme, clé de sol...).

P6

Décrire des formes* musicales (des structures) au travers de chansons contemporaines ou extraits classiques, d'ici et d'ailleurs.

P5

Décrire des formes musicales au travers de chansons contemporaines, traditionnelles ou extraits classiques.

P6

Décrire la composition d'ensembles vocaux et instrumentaux (ex.: orchestre symphonique, Big Band, groupe rock, groupe de rap, chorale...)
Reconnaitre, à l'audition d'extraits musicaux, des instruments issus des 5 familles* et différents ensembles vocaux/instrumentaux.

P5

Reconnaitre visuellement et auditivement des membranophones* et des idiophones* d'ici ou d'ailleurs.

1. Les savoirs relatifs à cette rubrique sont étroitement liés au savoir-faire [2.2] repris à la page 37.

BALISES ET SENS

La découverte d'instruments de musique ne se limite pas à une approche théorique. Elle nécessite non seulement une écoute mais aussi l'**observation* des musiciens** en train de jouer (concert réel ou vidéo) (Jongen, 2023) [VT 5]. Ceci participe activement à une distinction tant auditive que visuelle des **cinq familles* instrumentales**.

Selon Schoen (2016), la **comparaison d'extraits musicaux** permet de mieux les analyser. En effet, le **contraste*** permet d'acquérir certaines notions (ex. : aigu/grave, musique ancienne/moderne...). Cette comparaison vise un ou plusieurs objectifs ciblés au préalable (formes* musicales, instruments de musique, genres, structures...). Soit par similitudes, soit par contrastes [VT 2]. Le choix de quelques **extraits pertinents** et propices à la mise en comparaison sera gage d'efficacité. Divers moyens et canaux de communication (oral, corporel, représentation graphique...) favorisent la découverte des formes musicales.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Explorer le monde sonore

Associer un extrait musical de Benjamin Britten¹ aux instruments entendus



Écoute l'extrait. Prends les cartes « instruments » entendus. Ajuste ton choix en écoutant une seconde fois. Lève la carte lorsque tu entends cet instrument. Vérifions ensemble.

Réaliser un jeu d'associations musicales à partir d'une quinzaine d'extraits du parcours musical de la classe



Pour chaque extrait choisi, génère un QR code [FMTTN 6.1]. Associes-y une image* qui symbolise sa composition (orchestre, soliste, Big Band...). Quel élément dans l'extrait te permet d'identifier la composition vocale ou instrumentale ?

Comparer les formes musicales de plusieurs chansons² contemporaines

Le lion est mort ce soir Refrain (8x) Dans la jungle, terrible jungle Couplet 1 Couplet 2	Vois sur ton chemin Vois sur ton chemin Gamins oubliés Donne-leur la main Couplet 1 Couplet 2 Refrain
--	--

Écoute les deux chansons suivantes. Qu'ont-elles en commun ? Dans l'une, le refrain est repris entre chaque couplet. Est-ce identique pour l'autre ? Cette troisième chanson a-t-elle la même structure ?

Observer* une partition codée du canon* « Ensemble » de J.-J. Goldman



Écoute l'extrait musical. Que symbolisent les différents codes de ce musicogramme* ? Réécoutes pour comprendre le code utilisé.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Différentes structures musicales	Le lion est mort ce soir	Ensemble	Pour décrire une composition musicale
	Refrain Couplet 1 Refrain Couplet 2 Refrain	Couplet 1 Couplet 1 Couplet 1 Couplet 2 Couplet 2	

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- établir des liens entre instruments et musiques de différentes cultures (S1);
- comparer les styles de compositeurs-compositrices, de groupes ou d'interprètes d'une même époque (S3).

1. All-Star Orchestra. (2020, 28 mars). *Benjamin Britten - The Young Person's Guide to the Orchestra* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/IMGqdUqPn-mo?si=7LPG4hytrNa_HaQM
 2. Ex.: Ciné Music Club. (2023, 1 août). *Bruno Coulais - Les Choristes - Vois sur ton chemin* [Audio]. YouTube. <https://youtu.be/aSO5fQTmH-NY?si=jZDV8a5cP5NTHnc-> - 100 % Chanson Française. (2018, 13 déc.). *Henri Salvador - Le lion est mort ce soir* (Audio officiel) [Audio]. YouTube. <https://youtu.be/kuq71eopCwA?si=Ndj3slqo70Z470CJ> - DeathMask28. (2015, 31 mars). *Brabançonne - Version Française* [Audio]. YouTube. <https://youtu.be/rqJJE5l0saM?si=qLrxiaqJ5SrmNSDK5>
 3. GOLDMAN, J.-J. (2022, 22 avril). *Jean-Jacques Goldman - Ensemble* (Clip officiel) [Vidéo]. YouTube. <https://youtu.be/IINTMOQEHhM?si=0ZLmNbpCq22BAGdI>

2.2 DÉCODER LES FONDAMENTAUX DE L'EXPRESSION MUSICALE, PAR DES PRATIQUES ET AU TRAVERS D'ŒUVRES, DE GENRES, DE CULTURES ET D'ÉPOQUES DIFFÉRENTS¹ (3/3)

SAVOIRS

✓ Corps/Gestes/Voix/
Outils*.
[2.3]

✓ Espaces/Formes/
Matières*/Supports.
[2.3]

✓ Couleurs/Timbres*.
[2.3]

SAVOIR-FAIRE²

→ Utiliser des outils, des
instruments, le corps,
l'image*, le son, la voix.

ATTENDUS

P6

Prendre conscience d'organes mobilisés pour chanter.

P6

Décrire des formes* musicales (des structures) au travers de chansons contemporaines ou extraits classiques, **d'ici et d'ailleurs**.

P5

Décrire des formes musicales au travers de chansons contemporaines, **traditionnelles** ou extraits classiques.

P6

Décrire la composition d'ensembles vocaux et instrumentaux (ex.: orchestre symphonique, Big Band, groupe rock, groupe de rap, chorale...). Reconnaître, à l'audition d'extraits musicaux, des instruments issus des 5 familles* et différents ensembles vocaux/instrumentaux.

P6

Interpréter, en chœur ou individuellement, des chansons en expérimentant les techniques vocales, avec un accompagnement instrumental acoustique ou numérique.

Interpréter des chants polyphoniques* simples à deux voix (par ex: chansons traditionnelles africaines). Relier, à l'audition et visuellement, des formes musicales simples à des extraits musicaux (par ex: partition codée, «musicogramme*», canon*, ritournelle*, ABA*...).

P5

Interpréter en chœur ou individuellement des chansons en expérimentant des techniques vocales (échauffement, respiration, posture, pose de la voix, prononciation, justesse mélodique*), avec un accompagnement instrumental acoustique ou numérique.

Chanter des chansons contemporaines d'ici et d'ailleurs, et en aborder les thématiques.

Effectuer un canon à deux voix en parlé/rythmé.

1. Les savoirs relatifs à cette rubrique sont étroitement liés au savoir-faire [2.2] repris sur cette page.

2. Le savoir-faire relatif à cette rubrique est étroitement lié aux savoirs de la rubrique [2.2].

BALISES ET SENS

Selon Gosse (2022), en chant, trois éléments sont importants :

- **le corps** qui sert de caisse de résonance ;
- **la respiration** pour **avoir du souffle pour chanter** ;
- **la voix** (cordes vocales).

Un échauffement s'impose pour débrancher son mental permettant de se recentrer sur son corps et sa voix. **Les jeux vocaux**, souvent utilisés pour échauffer la voix, permettent de prendre conscience de celle-ci et de ses registres. Ils offrent l'occasion d'explorer divers éléments : **rythme***, **justesse**, **intonation**, **nuances...**

Être debout et ancré est indispensable pour chanter afin de favoriser le passage de l'air et faire résonner tout son corps. D'après Schoen (2016), le choix du chant à interpréter est important. Mieux vaut ne pas multiplier les difficultés (rythme, justesse des notes...) et en cibler une à la fois. **L'ancrage d'un chant se fait par la répétition et l'imitation.** La timidité peut être un frein : il est préférable de faire chanter les élèves en groupe et régulièrement. Instaurer un cadre bienveillant et leur laisser le droit à l'erreur leur permet de prendre plaisir à chanter (Bellaribi – Le Moal & Piechocki-lacchetti, 2020).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Corps/Gestes/Voix/Outils

Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix

Jouer à la marionnette pour ajuster sa posture de chant et dégager sa cage thoracique



Imagine que tu es un pantin : un fil t'étire vers le haut et tu déroules ta colonne très lentement. Écarte tes pieds de la largeur de ton bassin et laisse tes genoux détendus. Imagine que tes pieds ont des racines.

Échauffer les muscles de son visage avec des grimaces pour se mettre en condition avant de chanter



Mime un air dégouté. Grimace pour activer les muscles de ton visage, tire la langue, émet un son si tu le souhaites afin de chauffer ta voix.

Déplace-toi dans la pièce et imite la grimace de la personne que tu croises.

Échauffer sa voix avant de chanter



Regarde la vidéo sur l'échauffement vocal et réalise les exercices afin d'échauffer les trois étages de la voix : les poumons, les cordes vocales et les résonateurs.

Interpréter « Il en faut peu pour être heureux » en expérimentant les techniques vocales apprises



Échauffons notre voix et les muscles du visage. Écoutons une première fois la chanson. Chantons le refrain ensemble sur l'accompagnement instrumental. Respirez en mobilisant votre diaphragme pour mieux porter votre voix.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Ingrédients pour chanter

- S'échauffer
- Se tenir debout bien ancré
- Respirer
- Ouvrir la bouche
- Résonner
- Articuler
- S'écouter



Mon corps : une caisse de résonance !



La cage thoracique

La bouche

Le nez

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- identifier dans une partition des indicateurs d'intensité, de tempo* et d'interprétation (ex. : p, f, mp/mf, cresc, decresc, allegro, lento, moderato, legato, staccato...) (S1) ;
- interpréter en chœur ou individuellement des chansons en respectant les techniques vocales abordées, avec accompagnement instrumental (acoustique/numérique) ou à* capella (S1).

1. RUDI A. (2017, 17 sept.). Échauffement vocal complet [1/2] - #BienChanter n° 39 [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jKWtkHuqRZg>

2.3 CRÉER COLLECTIVEMENT ET/OU INDIVIDUELLEMENT



COMPÉTENCE

C4 Créer collectivement et/ou individuellement¹.



ATTENDUS

P6

Réaliser en **petits groupes**, des productions vocales, corporelles ou instrumentales, à partir d'un support numérique **au choix** (par ex : bande orchestrale, synthétiseur, logiciels musicaux...) **sous la guidance de l'adulte**.

P5

Réaliser **collectivement une** production vocale, corporelle ou instrumentale, à partir d'un support numérique **donné**.

SAVOIR-FAIRE

→ Exercer son imagination, sa créativité.
[2.2]

P6

Proposer un accompagnement vocal, corporel et instrumental à partir d'un extrait sonore.

P5

Accompagner vocalement, corporellement ou instrumentalement un extrait sonore (extrait instrumental ou chanson).

→ Partager une réalisation.
[2.2]

P6

Interpréter en **petits groupes**, des accompagnements vocaux, corporels ou instrumentaux, à partir d'une chanson **ou d'un extrait sonore d'ici ou d'ailleurs**.

P5

Interpréter **collectivement** des accompagnements vocaux, corporels ou instrumentaux, à partir d'une chanson **abordée**.

Lien possible vers EPC :

EPC 4.2 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

1. Cette compétence vise à mobiliser les savoirs fondamentaux abordés en [2.2] : Temps/Rythme*, Corps/Gestes/Voix/Outils*, Espaces/Formes/Matières*/ Supports, Couleurs/Timbres*.

BALISES ET SENS

Pour **créer**, il convient de se focaliser avant tout sur la **démarche*** plus que sur l'obtention d'un résultat immédiat (Schoen, 2016). Créer ce n'est pas uniquement innover mais c'est aussi modifier ce qui existe déjà.

En musique, on peut faire **varier le son, les instruments, le rythme*** en alternant des **séquences rythmiques...** **Le jeu vocal est propice à la création** en s'appuyant sur une ou plusieurs consignes [2.2 (3/3)].

L'utilisation de logiciels de musique (ex. : Groove Pizza¹, Audacity...) permet également l'exploration des divers éléments musicaux pour produire des accompagnements. Il est intéressant de s'enregistrer pour s'écouter et réaliser les ajustements nécessaires [VT 2].

Créer en groupe favorise la recherche qualitative de sons et de rythmes tout en visant l'harmonie, et en respectant la création de chacun (Spierkel & Zegels, 2003). Cependant, dans une création commune, on gagne à privilégier d'abord une phase individuelle qui peut, par la suite, alterner avec des moments collectifs (Vernhes, s.d.). Cela inclut de faire des choix, notamment d'interprétation, dont on gardera des traces en vue d'une reproduction.

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Exercer son imagination, sa créativité - Partager une réalisation

Étape 1: écouter et analyser une chanson pour en rechercher des accompagnements pour le refrain [2.2 (2/3)]



Écoutez ce chant² sur le thème de la liberté.

Quelles sont les parties chantées/ parlées ?

Comment accompagner le refrain ?
Qui veut frapper dans les mains ?
Qui veut muser ? Testons tout cela.

Étape 2: chanter en chœur le refrain en ajoutant les accompagnements proposés par les élèves [2.2 (3/3)]



Répétez par groupe en ajoutant vos arrangements.

Chantez tous ensemble en frappant la pulsation*.

Enregistrez-vous. Écoutons le résultat et ce que nous pourrions améliorer.

Étape 1: modifier une chanson (« Le lion est mort ce soir ») après l'écoute de différentes versions³ [2.2]



Qu'est-ce qui diffère dans les versions ? Quels sont les éléments communs aux 3 versions ? Créons notre version. Changeons les paroles, le rythme, utilisons des instruments...
Est-ce harmonieux ?

Étape 2: interpréter en groupe la chanson avec les variations vocales et/ou instrumentales créées [2.2 (3/3)]



Proposez votre variante du chant aux autres. Les « spect-acteurs », soyez attentifs pour leur faire un retour sur ce qui fonctionne bien et ce qu'il faudrait améliorer. Enregistrons pour que vous puissiez vous écouter.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

Chorus:
Nous sommes nés un et nous resterons un
Nous sommes nés un et nous resterons un
Unité, unité, nous sommes tous unité
Unité, unité, nous sommes tous liés

Tous chantés!

groupe Eva : Tapez dans les mains.
groupe Léo : muser.

2^e voix
Muser
Onomatopées...

Avec la voix

Pour accompagner une chanson

Avec un objet

Avec le corps

Instruments
Objets de la classe
Objets du sac à sons...

Bodyclapping

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- imaginer des accompagnements d'extraits sonores avec enchaînements de timbres* vocaux, instrumentaux ou corporels (S1);
- interpréter, collectivement et en petits groupes, des accompagnements d'extraits sonores, avec combinaisons de timbres vocaux, de percussions corporelles, d'instruments et d'outils* numériques (S3).

1. Groove Pizza. <https://apps.musedlab.org/groovepizza/?museid=DKZ5JL8Vo&>

2. Élie BNC and the United Choirs. (2023, 24 mai). *Élie bnc and the united choirs - Unité* (Clip officiel) [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pYpnL9OvE9Q>

3. 100% Chanson Française. (2018, 13 déc.). *Henri Salvador - Le lion est mort ce soir* (Audio officiel) [Audio]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kuq71eopCwA> - WPowwo. (2012, 21 févr.). *Pow woW - Le lion est mort ce soir* [Audio]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=vjqXYGs_Vi0 - We Are Kids United. (2018, 27 juil.). *Kids United Nouvelle Génération - Le Lion Est Mort Ce Soir* (Clip officiel) [Audio]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1ZMy00UsoOA>

2.4 INTERPRÉTER LE SENS D'ÉLÉMENTS CULTURELS



COMPÉTENCE

- C3** Interpréter le sens d'éléments culturels^{*1}.
[1.4 – 3.4]

ATTENDUS

P6 Interroger le sens et l'origine d'une œuvre*, d'un lieu, d'un objet* culturel.

P5 Interroger **collectivement** le sens et l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.

SAVOIR

- ✓ Contexte*/Fonction*/
Sens.

P6 Lors des expériences culturelles et artistiques :

- **expliquer l'origine** d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel ;
- **confronter** sa propre appréciation esthétique* **à celles des autres**.

P5 Lors des expériences culturelles et artistiques :

- **exemplifier le contexte** d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;
- identifier la signification d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;
- **formuler** sa propre appréciation esthétique.

SAVOIR-FAIRE

- Interroger le contexte, la fonction et le sens d'éléments culturels.

P6 Lors de la découverte **d'un élément** culturel ou artistique, interroger **son appréciation**.

P5 Lors de la découverte **d'éléments** culturels ou artistiques, interroger **le sens des recherches et de la conservation des traces du passé**.

- Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.

P6 Lors de la découverte d'éléments culturels **et** artistiques, **expliquer** des liens interdisciplinaires.

P5 Lors de la découverte d'éléments culturels **ou** artistiques, **établir** des liens interdisciplinaires.

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]) **Contextualiser une œuvre***, musicale ou autre, induit d'identifier les facteurs, les attentes et contraintes de la commande, les conditions de production... Il faut non seulement relier l'œuvre à d'autres du même artiste, de courant, d'époque, de genre, de milieu, d'origine... identiques, mais aussi la situer dans le temps d'un point de vue social, historique, économique [SH] (Vouilloux, 2003). À cela s'ajoute la **comparaison entre les divers modes d'expression**. Un courant artistique fédère les multiples formes d'expression. Il est important de faire une mise en réseau entre les différents modes d'expression autour d'une époque, d'un lieu, d'un événement 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.

Pour favoriser ces liens, proposer à l'élève une **diversité* culturelle**, notamment musicale, qui enrichit les échanges, lui permet d'être **moins ethnocentré*** (MÉN, 2016a) et de devenir acteur dans la **construction de sa propre culture** (Duvillard, 2005) [Vol. 2, P3-P4, p. 205] [VT 1]. (suite en [3.4])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Interpréter le sens d'éléments culturels

Étape 1: chercher l'origine d'un chant traditionnel africain à 2 voix comme « Bambali »



Cherche l'origine de ce chant. Dans quel but ce chant a-t-il été créé? Qui le chantait? Quel message ce chant véhicule-t-il? Quel est le climat historique du chant? Renseignons-nous!

Étape 2: relier un chant traditionnel à d'autres courants et modes d'expression en allant, par exemple, à l'« Africa Museum » [PECA*]



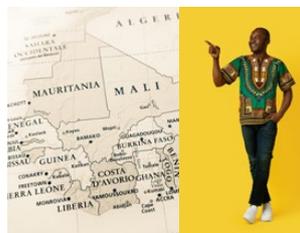
Quels chants de même style connais-tu? Avaient-ils le même but? Quelles danses s'apparentent à ce chant? En arts plastiques, à quel courant pourrait-il être relié? Quels liens fais-tu avec l'« Africa Museum »?

Étape 3: classer ce chant traditionnel selon des critères [VT 2]



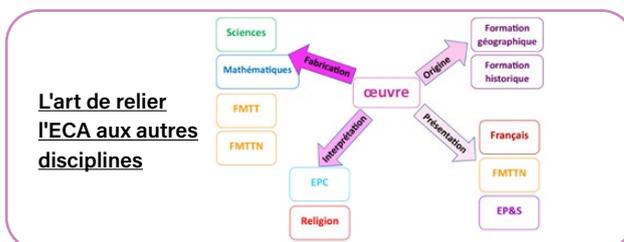
Nous avons classé les chants découverts cette année. Quels critères avons-nous utilisés (rythmes*, pays...)? Dans quelle catégorie vas-tu classer celui-ci? Quelles différences/ressemblances y a-t-il avec les autres?

Étape 4: relier les savoirs et savoir-faire mobilisés lors de l'analyse du chant traditionnel [FR] [SH] [VT 2]



Quelles connaissances nous ont permis de comprendre le contexte* de ce chant traditionnel? Oui, en sciences humaines, explique-nous. Écoute les paroles. À quelle poésie ces paroles te font-elles penser? Explicite ton choix.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- lors des expériences culturelles et artistiques: analyser collectivement, le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet* culturel; analyser l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel; proposer sa définition de l'œuvre d'art (S1);
- lors d'expériences culturelles et artistiques vécues: analyser en autonomie le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel; argumenter l'intention d'un artiste, la signification d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel (S3).

1. BRIGNET RIBAUCOUP, A. (2022, 21 mai). *Bambali – Chant traditionnel sénégalais à 2 voix* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/B_BTWqyWrio?feature=shared

3. EXPRESSION FRANÇAISE ET CORPORELLE

ACTIVITÉ DE MISE EN LIEN.....	220
RENCONTRER.....	222
3.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés.....	222
CONNAITRE ET PRATIQUER.....	224
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 différents.....	224
3.3 Créer collectivement et/ou individuellement.....	230
APPRÉCIER ET RÉAGIR.....	232
3.4 Interpréter le sens d'éléments culturels.....	232

RÉALISONS UN STOP MOTION ! (1/3)



Cette activité de mise en lien (AML) est la 1^{re} partie d'une activité plus large déployée dans les 3 champs: la 2^e partie se trouve en Expression plastique (EPL, p. 13) et la 3^e en Expression musicale (EMU, p. 29).

COMPÉTENCE

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 différents².

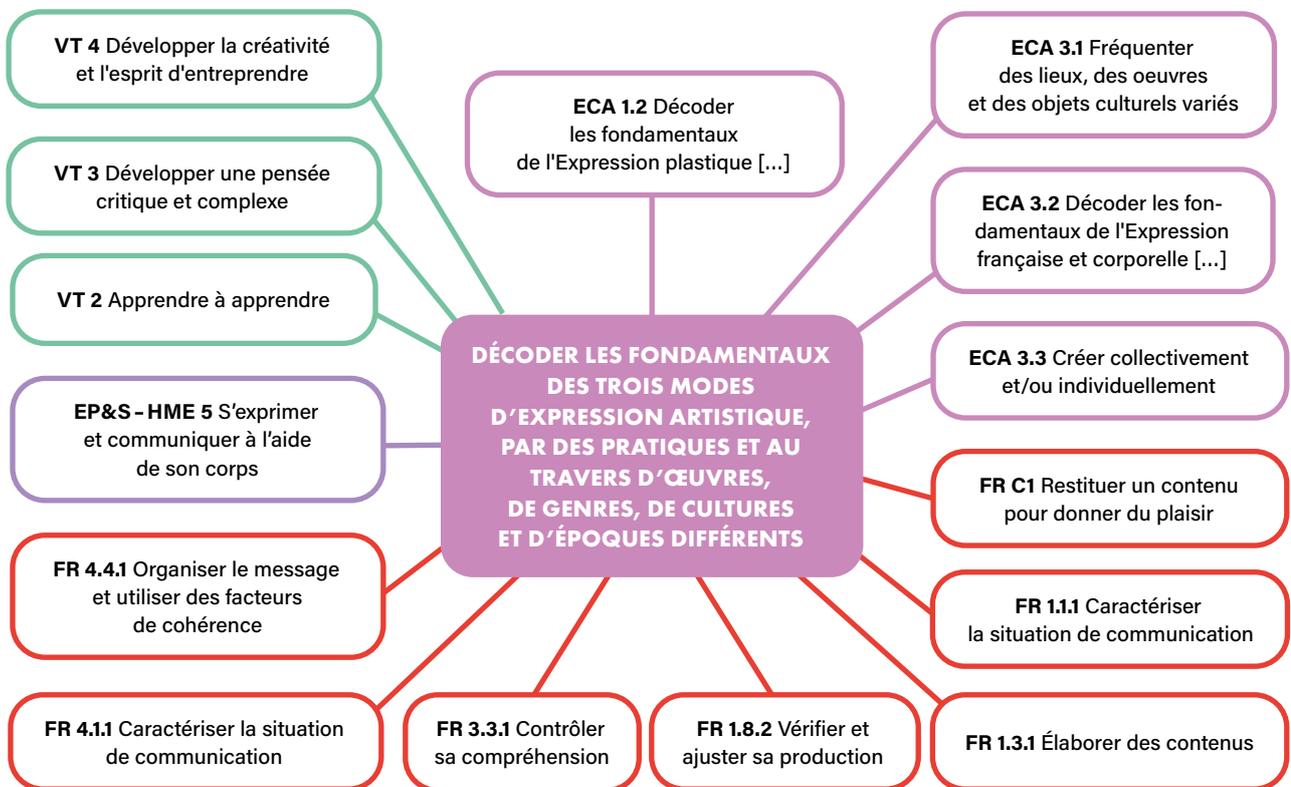
ATTENDU

P6

Mettre en œuvre, dans une courte création, les fondamentaux abordés durant l'année.

Difficultés anticipées liées à la compétence	Propositions d'actions à mettre en œuvre au besoin
Différencier le temps de la représentation du temps réel.	Analyser comment les ellipses temporelles sont mises en scène dans différents spectacles [3.2 (1/3)]. Analyser des ellipses temporelles dans des albums jeunesse [FR 3.3.9].
Décomposer les mouvements.	Se filmer et observer* chaque changement de gestes/postures/déplacements [3.2 (2/3) - (3/3)]. Expliciter et montrer les parties du corps initiatrices du mouvement [3.2 (2/3)].

Éléments mobilisés lors de l'activité proposée



1. Cette activité peut être réalisée dans le cadre du PECA* en partenariat avec un artiste ou un acteur*/opérateur culturel qui accompagnerait l'enseignant, notamment pour les aspects techniques.
2. Cette compétence s'applique à l'ensemble de la rubrique [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 différents ».

Mise en situation

Imaginer et rédiger un scénario de stop* motion qui sera réalisé en pâte à modeler [AML - C4 - EPL] et sonorisé en expression musicale [AML - C4 - EMU] par un groupe de la classe [VT 4].

Déroulement

<p>Étape 1: s’informer sur le stop motion et imaginer la trame d’une courte séquence à réaliser [VT 3]</p>	<p>Étape 2: imaginer les personnages, le décor et les accessoires de l’histoire [VT 4]</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Visualiser plusieurs exemples de stop motion pour se faire une idée d’un résultat à obtenir [3.1 - 1.2]. • Rechercher, dans des livres¹ [FR 3.3.1] et/ou sur le Web, les étapes de réalisation. • Choisir la technique de réalisation [3.2]. • Imaginer une séquence sur base du schéma narratif simple [FR 1.1.1] [VT 4]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Imaginer les personnages et leurs caractéristiques physiques et émotionnelles. • Dessiner les personnages. • Imaginer les éléments de décor, les décrire ou les dessiner [3.3]. • Lister les accessoires. • Réfléchir à la mise en scène d’une ellipse temporelle présente dans l’histoire [3.2 (1/3) - (3.3)] [FR 1.3.1].
<p>Étape 3: créer le document précis des différentes prises de vue et dialogues à réaliser</p>	<p>Étape 4: s’entraîner à jouer le court métrage pour rechercher la corporalité des personnages</p>
 <ul style="list-style-type: none"> • Écrire les dialogues des personnages [FR 4.4.1]. • Dessiner chaque étape de prise de vue ainsi que les dialogues sous la forme d’une BD [1.2]. • Numéroté les différentes scènes [FR 4.1.1]. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Choisir son personnage. • Trouver la voix ou l’accent du personnage à jouer en fonction de ses caractéristiques [3.2]. • S’entraîner à parler avec intonation [FR - C1]. • Jouer les scènes corporellement et vérifier la décomposition des différents mouvements [3.2] [EPS - HME 5]. • S’enregistrer pour s’autoévaluer et ajuster son jeu* scénique [VT 2] [FR 1.8.2].



Prolongements possibles

- Intégrer un stop motion en pâte à modeler dans un court métrage
- Réaliser ce stop motion avec d’autres techniques

Autres idées d’activités de mise en lien

- Réaliser un spectacle de danse pour la fête du quartier
- Réaliser un spectacle théâtral à présenter à d’autres classes



1. MURPHY, M. (2014). *Techniques d’animation pour débutants*. Eyrolles. - PIERCY, H. (2013). *Le petit studio d’animation - Le guide de l’utilisateur*. Gallimard Jeunesse.

3.1 FRÉQUENTER DES LIEUX, DES ŒUVRES ET DES OBJETS CULTURELS VARIÉS



COMPÉTENCE

- C1** Fréquenter des lieux, des œuvres* et des objets* culturels variés¹.
[1.1 - 2.1]

ATTENDUS

P6 Explorer **d'autres lieux, œuvres et objets culturels** d'ici et d'ailleurs.

P5 Explorer **un patrimoine* matériel et immatériel** d'ici ou d'ailleurs.

SAVOIR

- ✓ Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine et aux objets culturels.
[Annexe]

P6 À partir de visites, de recherches documentaires et des traces gardées, compléter :

- son répertoire de lieux culturels* ;
- son répertoire d'objets de cultures, d'époques et de pays différents.

P5 Suite aux visites et observations* de préférence in situ, présenter :

- un site archéologique ;
- des éléments du patrimoine immatériel ;
- un mythe ou une légende.

SAVOIR-FAIRE

- ➔ Observer* de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier*.

P6 Différencier les observations subjectives et objectives.
Élargir son champ d'observation.

P5 Observer de façon objective des éléments du patrimoine, un site archéologique...
Explorer un mythe ou une légende.

- ➔ Garder des traces.

P6 Créer son propre répertoire.

P5 Enrichir sa collection de traces.

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]) **Partir de ce que l'élève connaît** lui permet d'accéder plus facilement à la culture, car cela lui apporte un repère accessible, partagé par tous. À partir de cette accroche, son attention peut se centrer sur une nouvelle rencontre culturelle* et artistique (Archat Tatah, 2014). Par exemple, un air d'opéra que l'on a déjà entendu attire davantage l'oreille (Jongen, 2023).

En P3-P4, l'élève est amené à décrire et expliquer une œuvre*, un lieu culturel visité ou la rencontre avec un artiste [ECA P3-P4, Vol.2, p. 211].

En P5, il est amené à compléter son répertoire à partir des recherches documentaires et de traces du passé conservées et à les présenter. Des liens étroits sont à faire avec le champ « Parler » pour préparer et en élaborer le contenu [FR 1.1 - 1.3]. Après s'être documenté, il est plus précis dans son observation* et son analyse, dans le choix du vocabulaire, il exprime son point de vue, fait des liens avec ses expériences culturelles et artistiques [PECA*1] [VT 3] ... Il muscle, de cette façon, sa pensée critique et réflexive (Brunelli & Otten, 2021) [EPC 1.1]. Cette présentation est l'occasion d'échanger, de partager et permet de structurer ses apprentissages, d'élaborer une rétroaction constructive.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets* culturels variés

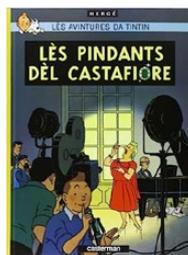
Analyser les techniques utilisées par un conteur pour les transposer dans une présentation personnelle d'un mythe



Repère les techniques vocales utilisées dans le podcast² [FM TTN 6.1.1] pour maintenir l'attention de l'auditeur : moduler sa voix, le rythme*...

Quels éléments reprends-tu pour présenter le mythe de Dracula ? Quels gestes* sensibles y ajouterais-tu ?

Décrire le langage corporel des personnages d'une BD³ pour affiner son observation objective



Observe* la posture de la Castafiore, ses gestes et expressions. Quels effets graphiques soulignent ces éléments [1.2 (3/3)] ?

Décris les autres personnages. Quelles expressions ont-ils ?

Compléter son répertoire de lieux culturels grâce à des recherches documentaires, après avoir visité le théâtre de la Monnaie [VT 3]



Quel type de bâtiment avons-nous visité ? À quels autres te fait-il penser ? Sont-ils récents ou anciens ? Dans quels pays se situent-ils ? Quel genre de spectacle y voit-on ? Documente-toi pour en trouver d'autres.

Organiser des informations relatives aux spectacles vus pour se créer un répertoire (ex: numérique [FM TTN 6.1.1]) de traces [VT 3]



Quels spectacles avons-nous vus cette année ? Répertorie-les.

Comment vas-tu agencer tes pages ? Pour garder des traces, tu peux : décrire le lieu, la musique, le décor, le jeu* des artistes, insérer des illustrations...

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves

<p>Utiliser : un support visuel ; des accessoires...</p> <p>Synchroniser gestes et paroles</p> <p>Faire passer des émotions</p>	<p>Des techniques pour présenter un mythe, une légende</p> <p>Moduler sa voix</p>	<p>Recourir à des gestes, des expressions du visage</p> <p>Variation du rythme</p> <p>Variation des déplacements et occuper l'espace</p>
---	---	--

Enrichir sa collection de traces dans un album photos numérique



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- appréhender des lieux, des œuvres et des objets culturels de différentes époques et origines (S1) ;
- élaborer son propre répertoire de lieux et d'objets culturels rencontrés (S3).

1. Les conseillers PECA peuvent vous mettre en lien avec des acteurs*/opérateurs culturels et les arts* vivants de votre région.
 2. Quelle histoire. (2020, 20 nov.). *Tristan & Iseult, les amants maudits - Quelle histoire - Mythes & Légendes* [Audio]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=C2LYdlyJuGs>
 3. HERGÉ. (2007). *Les Bijoux de la Castafiore*. Casterman.

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 DIFFÉRENTS¹ (1/3)

COMPÉTENCE

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 différents².



ATTENDUS

P6

Mettre en œuvre, dans une courte création, les fondamentaux abordés durant l'année.

P5

Expérimenter les fondamentaux rencontrés durant l'année dans une mise en jeu* et en espace.

SAVOIR

✓ Temps/Rythme*.
[3.3]

P6

Comparer le temps de la représentation et le temps réel (ex.: le temps de l'intrigue/de la réalité).

P5

Expliquer le déroulement du temps dans la représentation (ex.: chronologie, flashback, ellipse temporelle...).

1. Les savoirs relatifs à cette rubrique sont étroitement liés au savoir-faire [3.2] repris à la page 53.

2. Cette compétence s'applique à l'ensemble de la rubrique [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 différents ».

BALISES ET SENS



En P5-P6, l'élève aborde **la notion de temps¹ dans les représentations**. Le temps n'est pas toujours linéaire ni mentionné explicitement (Banos, 2023). La mise en scène, l'éclairage, la bande sonore, les mouvements, la répétition, les pauses... sont des éléments rythmiques sur lesquels l'élève peut s'appuyer pour comprendre le déroulement du temps (García Martínez, 2001).

Cette notion de **temps** est à associer à **l'espace**. Ces notions sont doubles puisqu'elles existent à la fois dans l'intrigue et dans la réalité. La complexité réside dans la mise en place du cadre spatiotemporel pour permettre au « spect-acteur » de comprendre le déroulement de l'intrigue. Clarifier la façon dont l'auteur joue avec l'espace-temps va permettre à l'élève d'accéder à une meilleure compréhension.

À cela s'ajoute la notion **d'action**. Le trinôme espace-temps-action est indissociable et chaque élément a besoin des deux autres pour se définir (Pavis, 2016).

L'**ellipse temporelle** permet d'accélérer un récit en passant sous silence certains événements sans en empêcher la compréhension : il s'est passé quelque chose qui n'a pas été raconté et c'est au « spect-acteur » de reconstituer mentalement la partie manquante. Cela permet de rythmer une histoire.



PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Temps/Rythme*

Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix

Comparer le temps de la représentation au temps de l'intrigue d'un spectacle* théâtral « Jeune public »



Pourquoi certains passages ont une durée plus longue ou plus courte une fois mis en scène ? Comment le metteur en scène insiste-t-il sur l'importance d'un moment précis ?

Décrire les éléments utilisés par le metteur en scène pour réaliser un flashback



Quelles sont les stratégies utilisées pour créer ce flashback ? Enumère les indices qui permettent aux « spect-acteurs » de comprendre le retour dans le passé et que la chronologie est interrompue...

Répertorier les différents moments d'une pièce de théâtre d'ombres



Quels éléments de la mise en scène aident à la compréhension du déroulement de l'intrigue ? Sont-ils linéaires ou y a-t-il des flashbacks ? Quels sont ceux, passés sous silence, que tu as reconstitués [FR 2.3.5] ?

Synchroniser sa gestique* sur un extrait musical pour appuyer la longueur temporelle d'une scène



Comment vas-tu te déplacer sur la musique pour montrer la longueur de l'action dans l'histoire ? Quels gestes, mouvements, expressions, déplacements effectuer pour représenter la fatigue du personnage ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



Le temps de l'intrigue diffère souvent du temps réel.

Par exemple :

Temps de l'intrigue = 10 jours



Temps réel (durée du spectacle) = 45 minutes



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- 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);
- analyser : le travail de chœur (le chorus, la narration collective, le coryphée*). Les mouvements d'ensemble, les interactions entre les danseurs (S3).

1. Pour analyser la temporalité d'un récit, l'enseignant veillera à se référer aux notions de récit, sommaire, dialogue, description et ellipse temporelle.

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 DIFFÉRENTS¹ (2/3)

SAVOIRS

✓ Corps/Gestes/Voix/
Outils*. [3.3]

✓ Espaces/Formes/
Matières*/Supports.
[3.3]

ATTENDUS

P6

Décrire :

- la chorégraphie/la structure de la phrase dansée (ex. : la combinaison des gestes, des déplacements...);
- le jeu* masqué (ses particularités, ses implications sur la posture...);
- le rôle des partenaires, les points de contacts ou les types d'interactions dans le mouvement;
- les parties du corps initiatrices du mouvement.

P5

Identifier :

- différentes techniques vocales et de diction (accent tonique, articulation, intonation, prononciation...).
- l'énergie des mouvements : le tonus musculaire (ex. : tension/ détente, flexion/extension...).

P6

Décrire la mise en scène (ex. : la musique, les bruitages, la lumière, les costumes, les décors, leur rôle illustratif ou symbolique...).

P5

Comparer différentes occupations de l'espace et du plateau (ex. : le regroupement, l'équilibre*/déséquilibre, la division des espaces scéniques...).

1. Les savoirs relatifs à cette rubrique sont étroitement liés au savoir-faire [3.2] repris à la page 53.

BALISES ET SENS

L'**articulation** et la **prononciation**, combinées à une **expiration** correcte, sont indispensables pour une bonne **élocution**. Les exagérer au cours d'exercices (ex. : virelangues*), sans toutefois faire des grimaces, permet d'utiliser davantage les muscles faciaux et d'être plus performant. Cependant, il peut en découler une sensation de ridicule ou de gêne. Effectuer ces exercices avec l'élève permet de le mettre plus à l'aise.

Améliorer l'acuité auditive et la mélodicité par des exercices spécifiques (ex. : lire en même temps qu'un autre ou sur de la musique rythmée, lire en chantant...) aura un effet bénéfique sur la voix parlée : cela permet une désinhibition indispensable avant un acte discursif (Pata, 2009). De plus, cela permet également de travailler l'**accentuation** et l'**intonation**.

Une bonne **voix** est celle qui sait s'adapter selon la situation pour **être captivante et transmettre des émotions**. Elle a un pouvoir d'induction auprès des autres.

Quelle que soit la prise de parole, en tête-à-tête ou en public, elle peut être une source de **stress et de trac**. Réaliser des exercices de respiration et de concentration permet de se recentrer sur une tâche unique et de mieux contrôler ces facteurs (Pata, 2014) [VT 1]. (suite en [3.2 (3/3)])

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Corps/Gestes/Voix/Outils - Utiliser des outils*, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix

Apprendre à porter sa voix en utilisant la respiration abdominale [FR 1.7.2]



1. Dis une phrase.
2. Respire en gonflant ton ventre avec tes mains sur l'abdomen.
3. Prends de l'air pour porter ta voix et redis ta phrase. Essaie de la dire plus fort. Perçois-tu la différence ?

Varié les façons de prononcer un virelangue [FR 1.7.2]



Énonçons lentement la phrase en articulant bien. Scandons*-la. Répétons-la en appuyant les voyelles façon opéra, puis en énonçant les consonnes d'un bruit sec. Donnons-lui du rythme* pour la prononcer plus vite.

Travailler l'intonation d'une même phrase pour faire passer des émotions différentes [FR 1.7.2] [VT 2]



Yumie est partie...



Yumie est partie!

Après t'être échauffé la voix, dis cette phrase de manière à faire comprendre que tu es étonné. Puis, dis-la en étant en colère. Comment as-tu marqué la différence avec ta voix ? Enregistre pour t'écouter.

S'exercer à moduler sa voix en lisant le texte d'un personnage à l'écran pour doubler un extrait de film d'animation. [FR 1.7.2]



Regarde la vidéo. Quelle est l'émotion du personnage à ce moment précis ? Sur quel ton vas-tu dire le texte ? Fais varier la hauteur et l'intensité de ta voix pour mieux coller à l'image. Compare avec la bande originale.

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves

Des techniques vocales :

- bien respirer par le ventre pour porter la voix
- vérifier sa posture
- articuler
- bien prononcer les sons

- placer correctement l'accent tonique
- moduler son intonation
- varier la hauteur de la voix
- s'enregistrer pour s'écouter

CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- analyser l'adresse et la mise en voix des personnages (S1);
- analyser l'utilisation du corps dans la phrase chorégraphique, en utilisant un vocabulaire spécifique (S3).

1. J. C. (2021, 11 sept.). *La malédiction du Lapin Garou - Wallace & Gromit* [Vidéo]. YouTube. <https://youtu.be/8WiiL2osoM?si=tbJjdpXpbJIVDFZD>

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 DIFFÉRENTS¹ (3/3)

SAVOIR

- ✓ Couleurs/Timbres*.
[3.3]

ATTENDUS

P6

Exemplifier l'ambiance sonore au regard de la mise en scène (ex. : illustrative/en contrepoint).

P5

Comparer des genres de :

- jeux* (ex. : comédie, tragédie, comédie musicale, seul en scène...);
- danses (ex. : indiennes, africaines, contemporaines, tango, flamenco...).

SAVOIR-FAIRE²

- Utiliser des outils*, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix.

P6

Participer à une mise en scène collective :

- proposer une phrase dansée en variant les parties initiatrices du mouvement et les points de contacts entre les danseurs ;
- synchroniser le mouvement et l'univers sonore dans une courte chorégraphie ou une courte scène jouée.

P5

Pratiquer des exercices d'articulation, virelangues*...

Lire des extraits de texte avec expressivité.

Occuper différents rôles lors d'une production : principal, secondaire, « spect-acteur » ...

Exécuter plusieurs mouvements avec une énergie différente.

Pratiquer différentes occupations de l'espace.

1. Les savoirs relatifs à cette rubrique sont étroitement liés au savoir-faire [3.2] repris sur cette page.

2. Le savoir-faire relatif à cette rubrique est étroitement lié aux savoirs de la rubrique [3.2].

BALISES ET SENS

(suite de [3.2 (2/3)]) Pour apprendre à identifier, décrire, comparer des genres de jeux* scéniques, des techniques vocales, des gestes* sensibles, des mises en scène, des danses, des occupations de l'espace... il est intéressant que l'élève puisse mettre en place la démarche* suivante [VT 3]:

- **observer* et analyser**, avec l'aide d'un adulte professionnel ou non, quelques descriptions orales ou écrites (critiques) de spectacles* « Jeunes publics », de vidéos d'extraits de spectacles;
- **se documenter** sur le sujet abordé (Grand Bleu, 2015);
- **faire des liens** avec des événements déjà rencontrés, connus;
- **décrire** en utilisant des termes de plus en plus précis (**lexique** lié aux critiques);
- **structurer sa pensée** [FR 1.3.1] lors de moments de verbalisation et d'échanges réguliers (Duprey & Duprey, 2016).

Cette démarche va permettre à l'élève de mieux comprendre certaines notions, parfois complexes (l'énergie du mouvement, les occupations et la division de l'espace scénique, la mise en scène...), pour pouvoir à son tour les appliquer **avec créativité et transmettre des émotions, un message ou interagir avec autrui** (Romain, 2001).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Couleurs/Timbres* - Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image*, le son, la voix

Comparer deux spectacles¹, vus durant l'année, pour en dégager le genre [VT 2]



Souviens-toi de la thématique de chaque spectacle. Quelle différence d'ambiance as-tu perçue? Comment le texte est-il interprété? Énonce et explique les différences que tu as relevées dans ton tableau.

Visionner des genres de danses² et les comparer [VT 2]



Combien de danseurs y a-t-il? Caractérise leurs pas de danse et leurs mouvements. Comment est leur regard? Compare le rythme* des musiques. Recherche l'origine de ces danses.

Écouter et interpréter l'extrait d'un dessin animé³ uniquement sur base de sa bande sonore



Ferme les yeux et écoute l'extrait pour t'en représenter les actions. Quels indices sonores te permettent de faire ces hypothèses? Mime ce que tu as imaginé en le réécoutant. Comparons avec le dessin animé.

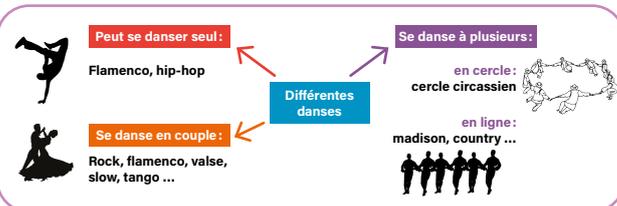
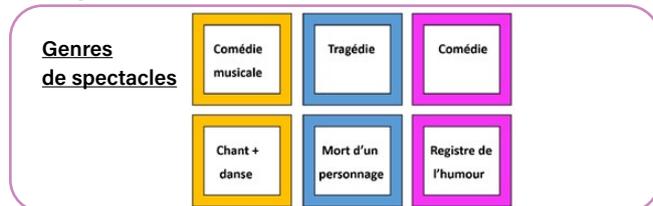
Exécuter des mouvements avec une énergie différente en respectant les contraintes proposées par la roue⁴

[FMTTN 6.1.1]



Ensemble, expliquons les énergies décrites sur la roue. Tourne-la. En suivant la contrainte, mime « une rencontre surprenante ». Réalise-la de façon exagérée.

Exemples de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE D'...

- analyser: l'interprétation: le jeu*/le rôle (caractérisation des personnages...); les codes de jeu: improvisés ou non, jeu symbolique, réaliste... (S1);
- analyser la dramaturgie et l'esthétique* selon les critères définis (S3).

1. Iku _Atsushi. (2018, 27 aout). *Émilie Jolie* [Vidéo]. YouTube. *Émilie Jolie - Bing video - Univers Kids*. (2017, 21 janv.). *Peau d'âne - Pièce de théâtre pour enfant* [Vidéo]. YouTube. *Peau d'âne - Pièce de théâtre pour enfant - Bing video*

2. BUTTARAZZI, M. (2019, 5 sept.). *Flamenco dance Rosalia* [Vidéo]. YouTube. *Flamenco dance Rosalia - Bing video* - Les copains du rock et de la danse. (2015, 17 aout). *Démonstration de Danse Rock - Les copains du rock et de la danse* [Vidéo]. YouTube. *Démonstration de Danse Rock - Les copains du rock et de la danse - Bing video*

3. Les Touminiz. (2019, 23 févr.). *Titi et Grosminet Compilation/Dessin Animé Complet en français VF* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ECbWo1B13XM>

4. Spinner Wheel. *Spinner Wheel - Meilleure alternative à Google Spinner en 2023 - AhaSlides*

3.3 CRÉER COLLECTIVEMENT ET/OU INDIVIDUELLEMENT



COMPÉTENCE

C4 Créer collectivement et/ou individuellement¹.

ATTENDUS

P6

S'exprimer corporellement en tenant compte des fondamentaux abordés durant l'année.

S'exprimer au travers d'un jeu* masqué.

P5

Inventer et mettre en espace une production scénique, à partir de combinaisons de moyens corporels et verbaux abordés.

SAVOIR-FAIRE

→ Exercer son imagination, sa créativité.

[3.2]

P6

Inventer une courte composition scénique ou chorégraphique.
Imaginer sa mise en espace, les costumes, les accessoires, le décor.

P5

Proposer, dans un genre de jeu choisi :

- plusieurs manières d'occuper l'espace ;
- un enchaînement de mouvements avec des énergies différentes.

→ Partager une réalisation.

[3.2]

P6

Organiser la préparation d'une représentation (ex. : répétitions, filages*, répétition générale...).

P5

Exercer les différents rôles et fonctions dans une représentation : fonctions en coulisse, sur le plateau, rôles principaux et secondaires, « spectateurs »...

Lien possible vers EPC :

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*.

3.4 INTERPRÉTER LE SENS D'ÉLÉMENTS CULTURELS



COMPÉTENCE

C3 Interpréter le sens d'éléments culturels*¹.
[1.4 - 2.4]

ATTENDUS

P6 Interroger le sens et l'origine d'une œuvre*, d'un lieu, d'un objet* culturel.

P5 Interroger **collectivement** le sens et l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.

SAVOIR

✓ Contexte*/Fonction*/
Sens.

P6 Lors des expériences culturelles et artistiques :

- **expliquer l'origine** d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel ;
- **confronter** sa propre appréciation esthétique* **à celles des autres**.

P5 Lors des expériences culturelles et artistiques :

- **exemplifier le contexte** d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;
- identifier la signification d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;
- **formuler** sa propre appréciation esthétique.

SAVOIR-FAIRE

→ Interroger le contexte, la fonction et le sens d'éléments culturels.

P6 Lors de la découverte **d'un élément** culturel ou artistique, interroger **son appréciation**.

P5 Lors de la découverte **d'éléments** culturels ou artistiques, interroger **le sens des recherches et de la conservation des traces du passé**.

→ Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.

P6 Lors de la découverte d'éléments culturels **et** artistiques, **expliquer** des liens interdisciplinaires.

P5 Lors de la découverte d'éléments culturels **ou** artistiques, **établir** des liens interdisciplinaires.

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]) Décoder une œuvre*, en chercher le sens, va souvent permettre au spectateur de mieux l'apprécier*. L'interprétation que l'on en fait est souvent personnelle, elle varie selon la sensibilité, les connaissances et le vécu de chacun. Une œuvre n'a pas toujours un message ou un sens à délivrer. Cependant, il n'y a plus d'interprétation possible une fois que l'on connaît le message de l'artiste (Arnaud, 2019).

L'élève peut aussi exprimer spontanément son ressenti à la découverte de l'œuvre. Confronter ses avis, émettre des hypothèses et en débattre permet d'élargir sa vision des choses [EPC 1.3] [VT 3-6]. Selon Brunelli et Otten (2021), **s'interroger pour approfondir l'analyse** « Qui ? Quoi ? Comment ? Pour quoi ? Pour qui ? Quand ? » permet de replacer l'œuvre dans son contexte* historique [SH 2.1.4], géographique [SH 1.3.3] et parfois politique, d'en comprendre son origine et les tendances de l'époque [VT 1]. La place de la symbolique y est importante et des ponts peuvent être créés avec les cours de Religion et d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté. L'enseignant peut aussi s'appuyer sur des textes abordés en Sciences Humaines ou en Français (Straub, 2019).

PISTES POUR L'APPRENTISSAGE

Interpréter le sens d'éléments culturels*

Exprimer son appréciation, à l'aide de cartes, suite à un spectacle* « Jeune public »



Choisissez une ou deux cartes pour exprimer ce que vous avez apprécié dans ce spectacle. Expliquez votre choix. Que reprenez-vous de ces échanges ?

Confronter son appréciation à celles des autres à propos d'une œuvre théâtrale vue in situ ou en vidéo



Réunissez-vous, par 3, autour des thématiques : ambiance, rythme*, texte, décors, costumes, jeu*, musique. Échangez vos appréciations. Notez, ensuite, les éléments qui ont évolué à la suite de votre échange.

Établir des liens interdisciplinaires et s'interroger sur le sens du film « Les Temps modernes »



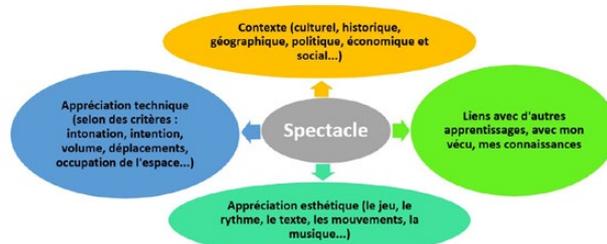
Cherchez, sur le web, le contexte historique et social du film. Situez cette période sur la ligne du temps [SH 2.1.4]. Quels sont les messages de l'auteur ? Est-ce encore d'actualité [REL 1.2 - 4.1.2] ?

Expliquer et établir des liens interdisciplinaires après avoir regardé une danse Haka²



Cherchez sur le web des informations sur cette danse. Situez son pays d'origine sur le globe [SH 1.1.1]. Dans quel but a-t-elle été créée ? As-tu déjà vu ce type de danse ? Dans quel contexte ?

Exemple de structuration à réaliser avec les élèves



CE QUI PERMETTRA À L'ÉLÈVE DE...

- distinguer une appréciation technique d'une appréciation esthétique* (S1);
- argumenter son appréciation à partir de critères techniques et esthétiques (S3).

1. CHAPLIN, C. (1936). *Modern Times*. Chaplin - United Artists.

2. DAGICH. (2011, 22 juil.). *Original maori haka dance* [Vidéo]. YouTube. <https://youtu.be/BI851yJUQQw?si=dLnBcc0zKLTshMcL>

ANNEXE

LES REPÈRES CULTURELS ET ARTISTIQUES EN P5-P6

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 P5	
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> <p>1. Des traces du passé (ex. : vestiges archéologiques, ruines, site de fouilles...).</p> <p>2. Un des patrimoines immatériels d'ici et d'ailleurs, ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fêtes et évènements : fête de quartier, commémoration... • Traditions et coutumes : carnivals, procession, du-casse... • Croyances et rituels : communion, Ramadan, les moulins à prières, les fêtes laïques... • Savoir-faire, artisanat : céramique, pêche aux crevettes, chocolaterie... <p>3. Un mythe ou une légende d'ici ou d'ailleurs, ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la Gadale. • le cheval Bayard. • la Louve. • Dédale et Icare. • Œdipe. • Tristan et Yseult. • Dracula. 	<p>Expression plastique</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la lumière dans l'art (ex. : l'art gothique, l'impressionnisme, Le Caravage, Rembrandt, J. Vermeer, A. V. Janssens, G. de La Tour...). • La photographie (ex. : M. Parr, R. Doisneau, H. Cartier-Bresson, E. Muybridge, Y. Arthus-Bertrand...). • Le cinéma (ex. : G. Méliès, F.W. Murnau, extraits du cinéma muet et hollywoodien...).
	<p>Expression musicale</p> <p>► Écoute :</p> <p>Notamment en lien avec [2.2 (2/3)] (membranophones/idiophones), ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Stomp ». • « Batucada brésilienne », percussions africaines, beatbox. • « Casse-noisette, danse de la fée dragée », P. Tchaïkovski. • ... <p>► Expression :</p> <p>Notamment en lien avec [2.2], ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chants à thèmes (ex. : « African Tour », F. Cabrel, « Je suis un homme », Zazie, « Lily », P. Perret, « Pour les enfants du monde entier », Y. Duteil, « Il en faut peu pour être heureux », Disney, « Akuna matata », Disney...). • 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 ». • Œuvres issues de la danse « Jeune public ».

(FWB, ECA, 2022, p. 46)

REPÈRES CULTURELS ET ARTISTIQUES EN P6	
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> <p>1. Un lieu de culture complétant le panel des lieux de culture déjà observés et/ou approfondissant un type de lieu.</p> <p>2. Patrimoine matériel d'ici et d'ailleurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour « l'ici » (voir liste en P3). - Pour « l'ailleurs », ex. : <ul style="list-style-type: none"> • Pyramides (Le Caire, Égypte). • Taj Mahal (Inde). • Muraille de Chine. • Christ à Rio (Brésil). • Tour de Londres. • Place Rouge (Moscou). • Machu Picchu (Pérou). • Colisée (Rome). • Venus de Milo. • David de Michel-Ange. • Sphinx (Le Caire, Égypte). • La Fontaine de Trevi. • ... 	<p>Expression plastique</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'agrandissement/la réduction (ex.: Murakami, C. Oldenburg, I. Cordal...). • Le volume en architecture (ex.: pyramides égyptiennes, pyramides précolombiennes, buildings, opéra de Sydney...). • L'animation (ex.: M. Satrapi, Picha, M. Ocelot, S. Hal-leux...). <p>Expression musicale</p> <p>► Écoute :</p> <p>Notamment en lien avec les savoirs de [2.2] (couleurs/ timbres), ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Young Person's Guide to the Orchestra », B. Britten. • « Air de la reine de la nuit », W.A. Mozart. • « 5^e Symphonie », L. Beethoven. • « Symphonie des jouets », L. Mozart. • « Demonstrates the Power of the Pentatonic Scale », B. McFerrin. • « Duo des chats » (air pour deux sopranos), G. Rossini. • « Barocco Andino » (groupe). • « Stripsody », C. Berberian. • ... <p>► Expression :</p> <p>La Brabançonne</p> <p>Notamment en lien avec les savoir-faire [2.2] et [C2], ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Échauffement, vocalises », du film « Sister act ». • « Vois sur ton chemin », du film « Les Choristes ». • « Le lion est mort ce soir », H. Salvador. • « À la foire de l'Est », A. Branduardi (ritournelle). • « Ensemble », J.-J. Goldman (canon). • Chansons traditionnelles africaines à deux voix. • 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 ». • Le théâtre d'ombres, le jeu masqué (grec, chinois...). • Danses du monde (ex.: orientale, africaine, tribale, Haka...).

(FWB, ECA, 2022, p. 52)

GLOSSAIRE

ABA: « Chanson ou morceau de musique constitué 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)

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)

BRIGADIER: au théâtre, bâton avec lequel le régisseur frappe trois coups sur le plancher de la scène, annonçant le début du spectacle, pour attirer l'attention du public.

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)

CHŒUR PARLÉ: « Texte dit à plusieurs voix distinctes suivant une répartition préalablement conçue, en fonction du contenu. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

COMPOSITION (ART PLASTIQUE): organisation des éléments en 2 ou 3 dimensions. Pour cela, il faut tenir compte de l'équilibre*, du mouvement, du rythme*, de la dominante*, du contraste*, de l'unité, de la variété, de l'harmonie, des proportions (Berthiaume, 2012).

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)

CONTRASTE: opposition importante entre les éléments d'une composition* pour en faire ressortir l'un ou l'autre. Cela peut se manifester de diverses manières, telles que le contraste de couleur, de valeur*, de texture, de forme ou de taille (Murhschel, 2017).

CORDOPHONE: « Instrument de musique à cordes dont le son est produit à partir de la vibration d'une ou de plusieurs cordes. Exemples: violon, clavecin, guitare, piano, oud... » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

CORYPHÉE: « Chef du chœur dans le théâtre grec. Par extension, chef de ballet. » (FWB, ECA, 2022, p. 93)

COULEURS COMPLÉMENTAIRES: couleurs obtenues en opposant une couleur primaire à une couleur* secondaire formée par les deux 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)

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)

DIDASCALIE: indication scénique présente dans un texte. Elle permet de préciser des éléments qui ne sont pas explicitement mentionnés dans les dialogues: jeu* d'acteur, décor, costume...

DIORAMA: représentation en trois dimensions d'une scène, souvent miniature, utilisée dans les musées ou les expositions pour illustrer visuellement un concept ou une histoire (CRDP, 2009).

DIVERSITÉ CULTURELLE: cf. Culturel.

DOMINANTE (DE COULEURS): la dominante fait référence à la couleur prédominante ou la couleur principale d'une image*, d'une composition* (Laclotte, 2011).

ÉQUILIBRE (ART PLASTIQUE): « Principe de composition qui consiste à répartir des éléments visuels dans une œuvre* d'art de manière à harmoniser la composition et la proportion. » (MÉS, 1996)
Il y a 4 types d'équilibre essentiels qu'il convient d'expérimenter :

- **l'équilibre symétrique** (effet miroir) donne un sentiment d'harmonie ;
- **l'équilibre asymétrique** crée une tension par contraste* entre les éléments (formes, dimensions, couleurs, textures, masses, vides...) mais crée un sentiment plus énergique. Les éléments plus forts attirent l'attention ;
- **l'équilibre radial** pour placer les éléments de manière circulaire autour d'un point central, ce qui attire l'attention sur le centre de l'image* (mandala, kaléidoscope) ;
- **l'équilibre cristallographique**, à première vue, donne une impression de désordre mais la répétition d'un élément identique permet d'y voir une homogénéité.

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)

ETHNOCENTRÉ: qui est centré sur un peuple en particulier, qui a tendance à privilégier les normes et valeurs de sa propre culture.



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)

FLIPBOOK (OU FOLIOSCOPE): petit livre ou carnet composé d'une série d'images* qui, lorsqu'on les fait défiler rapidement, donnent l'illusion de mouvement. Chaque image représente une étape de l'action et, en feuilletant rapidement les pages, on peut voir l'animation prendre vie.

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 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)

GESTE TECHNIQUE: geste nécessitant un apprentissage pour la réalisation d'une tâche spécifique (Bril & Roux, 2002).

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)

GESTIQUE: « Ensemble de gestes codés formant un langage. » (FWB, ECA, 2022, p. 94)

GUMBOOTS: (« bottes de caoutchouc » en anglais) type de danse provenant d'Afrique du Sud, mêlant danse et percussions produites par les bottes au sol et percussions corporelles.

IDIOPHONE: « Instrument de musique à percussion sans caisse de résonance. Exemples : 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)

- **Image animée:** suite d'images fixes dont la vision à une certaine fréquence donne l'illusion du mouvement (Piercy, 2013).

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: « 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 »

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)

MÉLODIQUE: cf. Ligne mélodique.

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.

MONOCHROME/MONOCHROMIE: qui est d'une seule couleur. C'est aussi une œuvre* qui combine des teintes et nuances d'une seule couleur. Yves Klein a réalisé des séries monochromes d'un bleu particulier. À mettre en opposition avec polychrome*.

MULTICULTUREL: cf. Culturel.

MUSICOGRAMME: « Plan de type graphique d'une séquence sonore, d'un extrait d'œuvre* ». (FWB, ECA, 2022, p. 94)

NOTICE D'INVENTAIRE: document répertoriant les biens composant la collection d'un musée et qui comprend des informations pour chaque œuvre* (nom de l'artiste, date, dimensions, technique, description...).

NUANCES (DE COULEURS): « 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 (OBSERVATION): « 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. Exemple: le "Boléro" de M. Ravel. » (FWB, ECA, 2022, p. 95)

OUTIL (GRAPHIQUE): outil permettant de modifier et traiter 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)

POLYCHROME/POLYCHROMIE: qui est de plusieurs couleurs. C'est aussi une œuvre* qui combine plusieurs couleurs. À mettre en opposition avec monochrome*.

POLYPHONIE/POLYPHONIQUE: « Toute musique ou chant qui fait entendre simultanément plusieurs parties différentes ou voix superposées. » (Menand, s.d., p. 2)

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)

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)

SCANDER (SCANSION) : « Action de marquer le rythme*, la métrique d'une phrase, d'un vers.» (FWB, ECA, 2022, p. 95)

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)

STOP MOTION : technique d'animation utilisée pour créer l'illusion du mouvement en prenant une série de photos image par image*. Dans cette technique, des objets inanimés ou des personnages sont légèrement déplacés entre chaque prise de vue, permettant ainsi une séquence d'images qui, lorsqu'elles sont lues rapidement, donnent l'impression de mouvement (Murphy, 2014).

THAUMATROPE : outil* d'animation qui crée une illusion d'optique en combinant deux images* différentes sur deux côtés d'un disque. Lorsque le disque est tourné rapidement à l'aide de ficelles ou d'un bâton, les deux images fusionnent visuellement en une seule, créant ainsi une illusion de mouvement ou de fusion des deux images*. Il repose sur le principe de la persistance rétinienne (Murhschel, 2017; Piercy, 2013).

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)

VALEUR (DE COULEURS) : la valeur fait référence à la luminosité ou à l'intensité d'une couleur. Une valeur élevée indique une couleur claire ou lumineuse tandis qu'une valeur basse indique une couleur sombre ou terne (CRDP, 2009).

VIRELANGUES : « Locution (ou une phrase ou un petit groupe de phrases) à caractère ludique, caractérisée par sa difficulté de prononciation ou de compréhension orale, voire les deux à la fois.» (FWB, ECA, 2022, p. 95)

ZOOTROPE : jouet optique utilisé pour créer l'illusion du mouvement en faisant défiler rapidement une série d'images* fixes placée à l'intérieur d'un tambour pourvu de fentes verticales régulières. Il est considéré comme l'un des premiers appareils d'animation. Il se fonde sur la persistance rétinienne (Murhschel, 2017; Piercy, 2013).

BIBLIOGRAPHIE

- ARASSE, D. (2004). *Histoires de peintures*. Denoël.
- 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>
- ARNAUD, D (2019). *Qu'est-ce qu'interpréter une œuvre d'art?*. OpenEdition journals. <https://journals.openedition.org/philosophique/1200>
- AVANZINI, A. (s.d.). *L'art et le mouvement cycles 1 et 2*. Cpdav du Var. [http://www.histoiredesarts32.com/arts%20du%20visuel/l art et le mouvement IA.pdf](http://www.histoiredesarts32.com/arts%20du%20visuel/l%20art%20et%20le%20mouvement%20IA.pdf)
- BANOS, P. (2023). *Théâtrales Jeunesse*. Éditions théâtrales. <https://www.editionstheatrales.fr/pedagogique/>
- BERTHIAUME, D. (2012). *Les arts plastiques en milieu éducatif*. Chenelière Éducation.
- BELLARIBI-LE MOAL, M. & PIECHOCKI-LACCHETTI, M. (2020). *Le chant pour mieux apprendre, cycle 2 & 3*. Éditions Nathan.
- BRILL, B. & ROUX, V. (2002). *Le geste technique – Réflexions méthodologiques et anthropologiques*. Érès.
- BRUNELLI, J. & OTTEN, P. (2021). *Au phil de l'art*. Érasme.
- CHARTON, C. & JUNGLUTH, M. (2022). *Vivre la musique cycles 2&3*. Accès Éditions.
- 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>
- CRDP DE L'ACADÉMIE DE GRENOBLE. (2009). *Glossaire des arts plastiques*. Réseau Canopé. <http://www.notre-damereims.com/arts/oeuvre/glossaire.pdf>
- DIANT, C. (2017). *La place de la créativité dans l'enseignement des arts plastiques*. [Mémoire non publié]. Université de Montpellier. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01562126/document>
- 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>
- 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*.
- GARCÍA MARTÍNEZ, M. (2001). Le temps et le rythme au théâtre. *L'Annuaire théâtral*, (29), 69–81. <https://doi.org/10.7202/041456ar>
- GOGNIAT, R. (2016). *L'éducation musicale en classe. Comment enseigner une chanson aux élèves?* [Mémoire]. Haute École Pédagogique – Bejune. <https://core.ac.uk/download/pdf/83636416.pdf>

- GOOSSE, G. (2022). *Comment contribuer à apporter plus de plaisir à chanter ensemble en secondaire inférieure ?* [Mémoire non publié]. IMEP. https://biblio.imep.be/index.php?lvl=notice_display&id=17159
- 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
- HALLEUX, O. (2015). De Tervuren à Moussul, quel est le sens de collecter, de préserver et d'exposer le passé ? *Revue Antipodes*, 209. ITECO. <http://www.iteco.be/revue-antipodes/de-tervuren-a-palmyra-memoire/article/preserver-pour-ne-pas-oublier>
- JEHEL, P.-J. (2013). *Ateliers photographiques – cycle 3*. Retz.
- JONGEN, V. (2022, 15 novembre). *Comment aimer la musique classique ?* [Conférence]. Série de conférences : À l'écoute. Charleroi.
- JONGEN, V. (2023, 24 janvier). *La musique classique est partout* [Conférence]. Série de conférences : À l'écoute. Charleroi.
- 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.laquintejuste.com/5-ressources-pedagogiques>
- 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.i-en-guyencourt.ac-versailles.fr/IMG/pdf/lexique_musical.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN. (MÉS). (1996). *Vocabulaire des arts visuels*. Programmes Fransaskois - Arts visuels 10, 20, 30, Programme d'études, Niveau intermédiaire, Écoles fransaskoises. Regina, SK, Canada. https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/artvis_sec/page30.html#:~:text=%C3%89quilibre%20bien%20d%C3%A9fini%20qu'on,d'une%20%C5%93uvre%20sont%20pareils.&text=Zone%20situ%C3%A9e%20autour%20des%20images,d'eux%20ou%20entre%20eux
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MÉN). (2016). *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, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MÉNÉS). (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
- 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



- MURPHY, M. (2014). *Techniques d'animation pour débutants*. Eyrolles.
- PATA, H. (2009). *La technique vocale tout simplement !* Eyrolles.
- PATA, H. (2014). *Le grand livre de la technique vocale. Voix parlée et voix chantée*. Eyrolles.
- PAVIS, P. (2016). *L'analyse des spectacles: Théâtre, mime, danse, cinéma*. Armand Colin.
- PIERCY, H. (2013). *Le petit studio d'animation - Le guide de l'utilisateur*. Gallimard Jeunesse.
- ROMAIN, M. (2001). *La danse à l'école primaire*. Retz.
- SHOEN, P.-J. (2016). *Enseigner l'éducation musicale à l'école primaire*. Dunod.
- 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. (2006, 6-9 mars). *Feuille de route pour l'éducation artistique*. Conférence mondiale sur l'éducation artistique: Développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle. Lisbonne. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_fre?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-02fc7193-a504-4798-ba1d-c1b7b09c439a
- VERNHES, F. (dir.). (s.d.). *Fichier jeux & activités avec les sons: musigag's*. Les Francas & La Classe.
- VERMEIREN, S. (2015). *Qu'est-ce qu'un musée ?* Dossier pédagogique. Musée de l'Oise. [https://mudo.oise.fr/fileadmin/user_upload/Dossier_Pedagogique - Qu est-ce qu un musee 1.pdf](https://mudo.oise.fr/fileadmin/user_upload/Dossier_Pedagogique_-_Qu_est-ce_qu_un_musee_1.pdf)
- VOUILLOUX, B. (2003). Le contexte de l'œuvre d'art à l'épreuve du lieu. *Effets de cadre - De la limite en art*, 131-152. Presses universitaires de Vincennes.