



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Ouvrage collectif

2001

Extract

Open Access

This file is a(n) Extract of:

S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit.
Vol. 4: 7e, 8e, 9e

Dolz-Mestre, Joaquim (ed.); Noverraz, Michèle (ed.); Schneuwly, Bernard (ed.)

This publication URL:

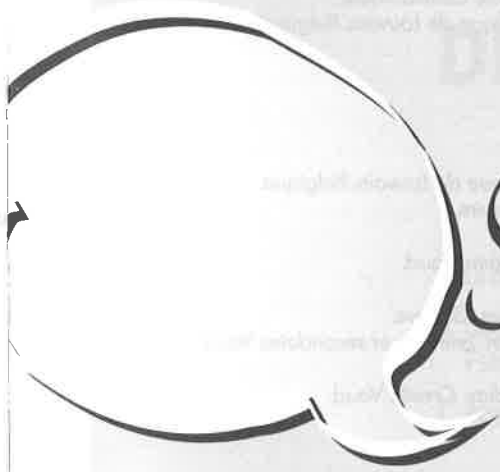
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34885>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holders for terms of use.

Sous la direction de
Joaquim DOLZ - Michèle NOVERRAZ et Bernard SCHNEUWLY

S'EXPRIMER

en français



Séquences
didactiques
pour l'oral et
pour l'écrit



VOLUME IV ■ 7^e/8^e/9^e



De Boeck

372.46
SEX/4/v

COROME

SEXPRIMER

en français

IMPRESSUM

Ouvrage réalisé sur mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)

Directeurs de collection

Joaquim Dolz, *maître d'enseignement et de recherche, Université de Genève*
Michèle Noverraz, *formatrice au séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire et enseignante, Lausanne*
Bernard Schneuwly, *professeur en didactique des langues, Université de Genève*

Auteurs

José Barbey, *enseignante secondaire en français, spécialiste de l'éducation aux médias, Cemtic, Vaud.*
Séverine De Croix, *enseignante secondaire à Bruxelles, assistante à l'Université catholique de Louvain, Belgique.*
Olivier Dezutter, *chargé de cours à l'Université catholique de Louvain, Belgique.*
Fabio Di Giacomo, *enseignant, cycle d'orientation, Valais.*
Françoise Dunand, *enseignante, cycle d'orientation, Genève.*
Serge Erard, *enseignant et formateur, cycle d'orientation, Genève.*
Alain Grandjean, *enseignant, cycle d'orientation, Valais.*
Dominique Ledur, *enseignante secondaire à Bruxelles, assistante à l'Université catholique de Louvain, Belgique.*
Patrick de Léonardis, *formateur au Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire, chargé de cours à la Haute Ecole Pédagogique, Vaud.*
Danièle Mamillon, *formatrice au Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire, Vaud.*
Marie-Gabrielle Montessuit, *enseignante, cycle d'orientation, Genève.*
Sylvain Rudaz, *doyen à l'Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire, Genève.*
Nicolas Ryser, *conseiller pédagogique des sciences, service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire, Vaud.*
Catherine Vernet, *enseignante, cycle d'orientation, Genève.*
Victor Wirthner, *enseignant secondaire en français, spécialiste de l'éducation aux médias, Cemtic, Vaud.*

Conception et mise en oeuvre

Commission romande des moyens d'enseignement (COROME)
Case postale 54, CH-2007 Neuchâtel 7

Coordination des travaux de rédaction et d'édition

Secrétariat général de la Conférence (SG/CIIP)

Mise en pages

Frame

Distribution

- pour les établissements scolaires des cantons romands (Suisse romande):
Office romand des éditions scolaires
- pour les librairies:
Servidis, Chemin des Chalets, CH-1279 Chavannes de Bogis

© De Boeck & Larcier s.a., 2001
Editions De Boeck
Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Printed in Belgium

D 2002/0074/91

ISBN 2-8041-3828-3

70612
05/10

INTRODUCTION

PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE

A. La démarche « séquence didactique »	6
B. Quelques éclairages sur la démarche « séquence didactique »	12
C. Regroupement de genres et progression	17

INTRODUCTION

Comment enseigner l'expression orale et écrite ? Si aujourd'hui de très nombreuses pistes existent pour répondre à cette question, aucune ne satisfait conjointement aux exigences suivantes :

- permettre l'enseignement de l'oral et de l'écrit dans une démarche à la fois semblable et différenciée ;
- proposer une conception qui englobe l'ensemble de la scolarité obligatoire ;
- se centrer résolument sur les dimensions textuelles de l'expression orale et écrite ;
- offrir un matériau riche de textes de référence écrits et oraux desquels les élèves peuvent s'inspirer dans leur expression ;
- être modulaire pour permettre une différenciation de l'enseignement ;
- favoriser la mise sur pied de projets de classe.

La présente collection répond à ces exigences, parmi d'autres. Sans aucunement prétendre couvrir la totalité de l'enseignement de la production orale et écrite, elle repose sur le postulat suivant : écrire des textes, s'exprimer oralement dans des situations publiques scolaires et extra-scolaires, cela peut s'enseigner. Une telle démarche trouve toute sa dimension quand elle s'inscrit dans un environnement scolaire dans lequel de multiples occasions d'écrire et de parler sont offertes aux

élèves, sans que chaque production ne devienne nécessairement un objet d'enseignement systématique. Créer des contextes de production précis, conduire des activités ou exercices multiples et variés : voilà qui va permettre aux élèves de s'approprier des notions, des techniques, des outils nécessaires pour développer leurs capacités d'expression orale et écrite dans des situations de communication diverses : c'est la gageure relevée par la collection.

Le texte qui suit fournit au lecteur les éléments nécessaires pour comprendre la nature de ce matériel. Il expose d'abord en détail la démarche « séquence didactique » qui en est l'élément-pivot dans la mesure où celle-ci propose une manière précise de travailler en classe ; puis il insiste sur quelques points essentiels, à savoir plus particulièrement les principes théoriques sous-jacents à la démarche, son caractère modulaire et les possibilités de différenciation de l'enseignement qui en découlent, le lien avec les autres dimensions de l'enseignement du français ; il présente ensuite la construction d'ensemble de la collection en justifiant le mode de progression proposé pour couvrir la totalité de la scolarité obligatoire ; il décrit finalement le matériel à disposition des enseignants.

A. LA DÉMARCHE « SÉQUENCE DIDACTIQUE »

Une « séquence didactique » est un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit.

Regardons plus en détail les principales caractéristiques d'une séquence didactique.

Travailler sur des genres

Quand nous communiquons, nous nous adaptons à la situation de communication. Nous n'écrivons pas de la même manière quand nous rédigeons une lettre de demande ou un conte, nous ne parlons pas de la même manière quand nous faisons un exposé devant une classe ou quand nous conversons à table avec des amis. Les textes écrits ou

oraux que nous produisons diffèrent les uns des autres, et s'ils diffèrent, c'est qu'ils sont produits dans des conditions autres. Malgré cette diversité, on peut constater des régularités. Dans des situations semblables, on écrit des textes avec des caractéristiques semblables, qu'on peut appeler des *genres de textes*, connus et reconnus de

chacun, et qui, par ce fait même, facilitent la communication : la conversation familiale, la négociation au marché ou le discours amoureux. Certains genres intéressent davantage l'école : les récits d'aventures, les reportages sportifs, les tables rondes, les conférences, les faits divers, les recettes de cuisine, pour en citer quelques-uns. Une séquence didactique a précisément pour but d'aider l'élève à mieux maîtriser *un* genre de texte, lui permettant ainsi d'écrire ou de parler de manière plus adéquate dans une situation de

communication donnée. Le travail scolaire portera évidemment sur des genres que l'élève ne maîtrise pas ou insuffisamment, sur des genres difficilement accessibles spontanément pour la plupart des élèves et sur des genres publics, et non pas privés (nous reviendrons sur la question du choix des genres dans le prochain chapitre) : les séquences didactiques servent donc à donner accès à des pratiques langagières nouvelles ou difficilement maîtrisables.

La structure de base d'une séquence didactique

La structure de base d'une séquence didactique peut être représentée par le schéma suivant :

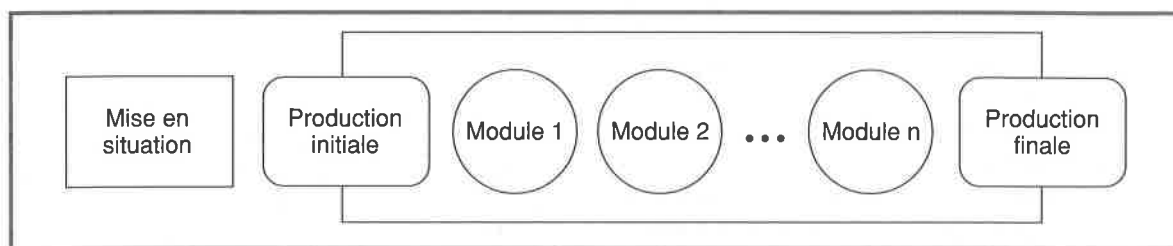


Schéma de la séquence didactique

Après une *mise en situation* dans laquelle on présente de manière détaillée la tâche d'expression orale ou écrite qu'ils auront à réaliser, les élèves élaborent d'emblée un premier texte, oral ou écrit, correspondant au genre travaillé ; c'est la *première production*. Cette étape permet au maître d'évaluer les capacités déjà acquises, d'ajuster les activités et exercices prévus dans la séquence aux possibilités et difficultés réelles de la classe. De plus, elle définit pour l'élève le sens d'une séquence, à savoir les capacités à développer pour mieux maîtriser le genre de texte en jeu. Les *modules*, constitués de plusieurs activités ou exer-

cices, lui donnent les outils nécessaires à cet effet, dans la mesure où les problèmes que pose le genre sont travaillés de manière systématique et approfondie. Lors de la *production finale*, l'élève peut mettre en pratique les connaissances acquises et, avec l'enseignant, mesurer les progrès accomplis. La production finale se prête aussi à une évaluation de type sommatif qui portera sur les aspects travaillés durant la séquence.

Reprenons une à une ces quatre composantes de la séquence didactique.

La mise en situation

La mise en situation vise à présenter aux élèves un projet de communication qui sera réalisé « pour de vrai » dans la production finale. En même temps, elle les prépare à la production initiale qu'on peut considérer comme une première tentative de réalisation du genre qui sera ensuite tra-

vaillé dans les modules. La mise en situation est donc le moment durant lequel la classe construit une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir. Il s'agit d'un moment crucial et difficile dans lequel on peut distinguer deux dimensions principales.

1. PRÉSENTER UN PROBLÈME DE COMMUNICATION BIEN DÉFINI

La première dimension est celle du *projet collectif de production d'un genre oral ou écrit*, proposé aux élèves de manière très explicite pour qu'ils comprennent le mieux possible la situation de communication dans laquelle ils doivent agir ; quel est, en somme, le problème de communication qu'ils doivent résoudre en produisant un texte oral ou écrit. Des indications sont notamment données pour répondre aux questions suivantes :

- Quel est le genre qui va être abordé ? Il est question par exemple de la présentation d'une recette de cuisine à réaliser pour la radio scolaire, d'un recueil de contes à rédiger, d'un exposé à proposer à la classe, d'une notice de bricolage à élaborer. Pour clarifier les représentations des élèves, on peut d'emblée faire lire ou écouter un exemple du genre visé.
- A qui s'adresse la production ? Les destinataires possibles sont multiples : les parents, d'autres classes de l'école, des classes d'autres écoles, les élèves de la classe, un groupe d'élèves de la classe, les gens du quartier...
- Quelle forme prendra la production ? Enregistrement audio ou visuel, brochure, lettre à envoyer, performance sur scène ou en classe.
- Qui va participer à la production ? Tous les élèves, certains élèves de la classe, tous ensemble, les uns après les autres, individuellement ou par groupes, etc.

2. PRÉPARER LES CONTENUS DES TEXTES À PRODUIRE

La deuxième dimension est celle des *contenus*. Dans la mise en situation, il faut que les élèves sa-

issent d'emblée l'importance de ces contenus et sachent sur lesquels ils vont travailler. L'enjeu d'un débat peut par exemple être présenté par l'écoute de brèves prises de position ; à l'intérieur d'un thème général – par exemple des hommes et femmes célèbres, des animaux –, des sous-thèmes pour un article encyclopédique peuvent être dégagés ; pour une conférence, les élèves devront bien connaître ce qu'ils ont à expliquer à d'autres et ils auront éventuellement appris les contenus dans d'autres branches d'enseignement (histoire, géographie, sciences, etc.). S'il s'agit d'une lettre de lecteur, il faudra qu'ils comprennent bien la question posée et les arguments pour et contre les différentes positions. Pour rédiger un conte, ils devront savoir quels en sont les éléments constitutifs : personnages, actions et lieux typiques, objets magiques, etc.

La phase préalable de mise en situation permet donc de présenter aux élèves toutes les informations nécessaires pour connaître le projet communicatif visé et l'apprentissage langagier qui y est lié. Dans la mesure du possible, les séquences didactiques sont réalisées dans le cadre d'un *projet de classe*, élaboré durant la mise en situation, qui rend significantes et pertinentes les activités d'apprentissage. Créer un recueil d'énigmes policières, participer à un débat organisé par une revue, ou, plus modestement, rédiger un texte explicatif pour une autre classe dans le cadre d'un échange : autant de projets réalisables, qui permettent à l'élève de mieux comprendre la tâche qui lui est proposée et qui facilitent la mise en situation. Notons que ce projet peut aussi être partiellement fictif, dans la mesure où la motivation peut naître plus directement du désir de progresser, d'acquérir de nouvelles capacités.

La première production

Lors de la production initiale, les élèves tentent d'élaborer un premier texte oral ou écrit, et révèlent ainsi pour eux-mêmes et pour l'enseignant les représentations qu'ils se font de cette activité. Contrairement à ce que l'on pourrait supposer, l'expérience nous a montré que cette démarche ne met pas les élèves en situation d'échec ; si la situation de communication est suffisamment

bien précisée à travers la mise en situation, tous les élèves, y compris les plus faibles, sont capables de produire un texte oral ou écrit répondant correctement à la situation donnée, même s'ils ne respectent pas toutes les caractéristiques du genre attendu. Chaque élève réussit au moins partiellement à répondre à la consigne. Cette réussite partielle est même la condition *sine qua non* de

l'enseignement dans la mesure où elle permet de circonscrire les capacités déjà existantes chez les élèves et, par là, leurs potentialités. Ainsi se définit le lieu précis de la meilleure intervention du point de vue de l'enseignant et le chemin restant à parcourir du point de vue de l'élève : c'est à nos yeux l'essence même de l'évaluation formative. Ainsi la production initiale peut « motiver » aussi bien la séquence que l'élève.

1. UNE PREMIÈRE RENCONTRE AVEC LE GENRE

La mise en situation ne débouche pas nécessairement sur une production initiale entière. Seule la production finale constitue bien souvent la situation réelle dans toute sa richesse et toute sa complexité ; la production initiale peut être simplifiée ou dirigée seulement vers la classe ou impliquer un destinataire fictif. Une première interview par exemple peut être réalisée avec un camarade de la classe ; un premier exposé peut être tenté, par quelques élèves, avec une préparation minimale sur un thème qu'ils maîtrisent déjà ou sur un même thème élaboré par toute la classe.

Nous l'avons déjà dit : la production initiale joue un rôle central de régulateur de la séquence didactique, tant pour les élèves que pour l'enseignant. Pour les élèves, réaliser un texte oral ou écrit concrétise les éléments donnés dans la mise en situation et clarifie donc le genre abordé dans la séquence didactique. En même temps, cela leur permet de découvrir ce qu'ils savent déjà faire et de prendre conscience des problèmes qu'eux-mêmes, ou d'autres élèves, rencontrent. A travers la production, l'objet de la séquence didactique se précise dans ses dimensions communicatives ; il se manifeste également comme lieu d'un apprentissage nécessaire des dimensions problématiques. La séquence commence ainsi par la définition de ce qu'il faut travailler en vue de développer les capacités langagières des élèves qui, en s'appropriant des outils langagiers spécifiques au genre, seront mieux à même de réaliser la production finale.

2. MISE EN ROUTE D'UNE ÉVALUATION FORMATIVE ET PREMIERS APPRENTISSAGES

Pour l'enseignant, ces premières productions – qui ne seront bien entendu pas notées – constituent des moments privilégiés d'observation, permettant d'affiner la séquence, de la moduler et de l'adapter plus précisément aux capacités réelles des élèves d'une classe donnée, de mettre en route, en d'autres termes, un processus d'évaluation formative. L'analyse des productions orales ou écrites des élèves, guidée par des critères bien définis, permet d'évaluer assez précisément où en est la classe, quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves. L'enseignant obtient ainsi des informations précieuses pour différencier, voire individualiser si nécessaire, son enseignement. La construction modulaire des séquences facilite une telle adaptation (nous y reviendrons plus dans le chapitre « Modularité et différenciation »).

Mais la production initiale est également le *premier lieu d'apprentissage* de la séquence. En effet, tout simplement « faire », réaliser une activité précisément délimitée constitue un moment de prise de conscience des enjeux et des difficultés relatifs à l'objet d'apprentissage, surtout si le problème communicatif à résoudre dépasse partiellement les capacités langagières des élèves et les confronte ainsi à leurs propres limites. Cet effet peut être augmenté si les performances des élèves font l'objet d'une analyse qui peut se dérouler de différentes manières : discussion en classe d'une performance orale, échange des textes écrits à l'intérieur de la classe, réécoute de l'enregistrement par le ou les élèves qui ont produit le texte oral, etc. Les points forts et faibles sont mis en évidence ; des techniques d'écriture ou de parole sont discutées et évaluées ; des solutions aux problèmes posés sont cherchées. Ceci permet d'introduire un premier langage commun entre apprenants et enseignant, d'élargir et de préciser l'espace de problème qui fera l'objet du travail dans les modules.

Les modules

Dans les modules, il s'agit de travailler les *problèmes* apparus dans la première production et de

donner aux élèves les outils nécessaires pour les surmonter. L'activité de produire un texte écrit ou

oral est en quelque sorte décomposée, pour aborder un à un et de manière séparée ses divers éléments ; tout comme on exerce certains gestes pour améliorer les capacités de natation dans les différents styles. Le mouvement général de la séquence didactique va donc d'abord du complexe au simple : de la production initiale aux modules travaillant chacun sur l'une ou l'autre des capacités nécessaires à la maîtrise d'un genre. A la fin, le mouvement ramène au complexe : la production finale. Trois questions se posent dans la démarche de décomposition et de travail sur des problèmes ainsi isolés : 1) Quelles difficultés de l'expression orale ou écrite aborder ? 2) Comment construire un module pour travailler un problème particulier ? 3) Comment capitaliser les acquis des modules ?

1. TRAVAILLER DES PROBLÈMES DE DIFFÉRENTS NIVEAUX

Produire des textes écrits et oraux est un processus complexe, à plusieurs niveaux qui fonctionnent simultanément dans la tête d'un sujet. A chacun de ces niveaux, des problèmes spécifiques à chaque genre se posent à l'élève qui doit, à terme, devenir capable de les résoudre simultanément. Pour l'y préparer, on travaillera dans chaque séquence des problèmes ayant trait à plusieurs niveaux de fonctionnement. Schématiquement, et en s'inspirant des approches de la psychologie du langage, on peut distinguer quatre niveaux principaux dans la production de textes :

- *Représentation de la situation de communication.* L'élève doit apprendre à se faire une image aussi exacte que possible du destinataire du texte (parents, camarades, la classe, tout un chacun), du but visé (convaincre, divertir, informer), de son propre statut en tant qu'auteur ou locuteur (parle-t-il ou écrit-il en tant qu'élève, représentant des jeunes, personne individuelle, narrateur ?) et du genre visé.
- *Elaboration des contenus.* L'élève doit connaître les techniques pour chercher, élaborer ou créer des contenus. Celles-ci diffèrent fortement en fonction des genres : techniques de créativité, recherche systématique d'informations en rapport avec l'enseignement dans d'autres branches, discussions, débats et prise
- de notes, pour ne citer que les plus importantes.
- *Planification du texte.* L'élève doit structurer son texte selon un plan qui dépend du but qu'on veut atteindre ou du destinataire auquel on s'adresse ; chaque genre est caractérisé par une structure plus ou moins conventionnelle.
- *Mise en texte.* L'élève doit choisir les moyens langagiers les plus efficaces pour écrire son texte : utiliser un vocabulaire approprié pour une situation donnée, varier les temps des verbes en fonction du type et du plan du texte, se servir des organisateurs textuels pour structurer le texte ou introduire des arguments.

2. VARIER LES ACTIVITÉS ET EXERCICES

Mise à part l'alternance bien connue du travail avec l'ensemble de la classe, en groupe ou individuel, le principe essentiel de l'élaboration d'un module portant sur un problème de production textuelle est de varier les modes de travail. Pour ce faire, il existe un arsenal très diversifié d'activités et d'exercices qui lient intimement lecture et écriture, oral et écrit, et qui enrichissent considérablement le travail en classe. Il est très important, pour chaque module, de proposer des activités aussi diversifiées que possible, donnant ainsi à chaque élève la possibilité d'accéder aux notions et outils par plusieurs voies et, de ce fait, d'augmenter les chances de succès. Trois grandes catégories d'activités et d'exercices peuvent être distinguées :

- *Les activités d'observation et d'analyse de textes* – qu'ils soient oraux ou écrits, authentiques ou fabriqués pour mettre en évidence certains aspects de fonctionnement textuel –, constituent le point de référence indispensable à tout apprentissage efficace de l'expression. Ces activités peuvent porter sur un texte entier ou une partie d'un texte ; elles peuvent mettre en regard plusieurs textes du même genre ou de genres différents, etc.
- *Les tâches simplifiées de production de textes* sont des exercices qui, par le fait même qu'ils imposent à l'élève des contraintes assez rigides, le déchargent de certains problèmes langagiers qu'il doit habituellement gérer simultanément (cf. les différents niveaux de

production). Il peut alors se concentrer plus particulièrement sur un aspect précis de l'élaboration d'un texte. On peut citer entre autres tâches : réorganiser le contenu d'une description narrative pour un texte explicatif, insérer une partie manquante dans un texte donné, réviser un texte en fonction de critères bien définis, élaborer des réfutations en chaîne ou, à partir d'une réponse donnée, enchaîner avec une question, etc.

- *L'élaboration d'un langage commun* pour être en mesure de parler des textes, de les commenter, de les critiquer, de les améliorer, qu'il s'agisse de ses propres textes ou de ceux d'autrui. Ce travail se fait tout au long de la séquence, et notamment au moment d'élaborer des critères explicites pour la production d'un texte oral ou écrit.

3. CAPITALISER LES ACQUIS

En réalisant les modules, les élèves apprennent aussi à parler du genre abordé. Ils acquièrent un vocabulaire, un *langage technique*, qui sera commun à la classe et à l'enseignant, et bien au-delà, à de nombreux élèves faisant le même travail sur les mêmes genres. Ils construisent progressivement des savoirs sur le genre ; en même temps, du

fait qu'il prend la forme de mots techniques et de règles qui permettent d'en parler, ce langage est aussi communicable à d'autres et, ce qui est tout aussi important, il favorise une attitude réflexive et un contrôle de son propre comportement. Quand on a par exemple appris, à travers différents exercices, quelles sont les parties d'une notice de bricolage, ou quelles sont les techniques pour transformer les réponses de l'autre en questions dans une interview, ces savoirs, travaillés, discutés, explicités dans un langage technique – qui peut être simple – permettent de réviser son texte ou de mieux anticiper ce qui est à faire dans une production orale.

En règle générale, ce vocabulaire technique et les règles élaborées au cours des séquences sont consignés dans une liste qui résume l'ensemble des acquis des modules. Cette liste peut être construite au fur et à mesure de l'avancement du travail ou élaborée lors d'un moment de synthèse avant la production finale ; elle peut être rédigée par les élèves ou proposée par l'enseignant. Indépendamment des modalités d'élaboration, chaque séquence aboutit à une consignation, sous la forme synthétique d'une *liste de constats* ou d'un *aide-mémoire*, des savoirs acquis sur le genre durant le travail dans les modules.

La production finale

La séquence se termine par une production finale qui donne à l'élève la possibilité de mettre en pratique les notions et outils élaborés séparément dans les modules. Cette production permet aussi à l'enseignant de procéder à une évaluation de type sommatif.

1. INVESTIR LES APPRENTISSAGES

Lors de la production finale, c'est *du côté de l'élève* que le document de synthèse revêt sa plus grande importance :

- il lui indique les objectifs à atteindre et lui donne donc un contrôle sur son propre processus d'apprentissage (qu'ai-je appris ? que reste-t-il à faire ?) ;
- il lui sert d'outil pour réguler et contrôler son propre comportement de producteur de textes lors de la révision et de la réécriture ;

- il lui permet d'évaluer les progrès réalisés dans le domaine travaillé.

2. EVALUATION DE TYPE SOMMATIF

La production finale est l'occasion, le cas échéant, d'une évaluation de type sommatif. Que l'enseignant utilise alors telle quelle la liste de constats construite lors de la séquence ou qu'il choisisse une grille différente dans sa forme, l'important est que l'élève y retrouve de manière explicite les éléments travaillés en classe et qui doivent servir de critères d'évaluation. Cette forme d'explicitation des critères d'évaluation permet à l'enseignant, du moins partiellement, de se défaire de jugements subjectifs et de commentaires souvent allusifs, non compris par les élèves, pour se référer à des normes explicites et utiliser un vocabulaire connu par les deux parties. Dans le même temps, la grille lui permet de centrer son

intervention sur des points essentiels, supposés appris au cours de la séquence. La grille sert donc non seulement à évaluer au sens étroit, mais également à observer les apprentissages effectués et à planifier la suite, permettant d'éventuels retours sur des points mal assimilés.

Une évaluation de type sommatif axée sur des critères élaborés au cours de la séquence est plus objective, mais elle garde toujours une part de subjectivité. Plutôt que de considérer l'évaluation

comme un problème technique de cotation, il paraît préférable d'accepter et d'assumer la marge d'approximation inhérente à toute application de barème ou de grille (quel qu'en soit le degré de complexité). L'évaluation est affaire de communication et d'échanges ; ainsi, elle renvoie les enseignants à une attitude responsable, humaniste et professionnelle. Soulignons encore que ce type d'évaluation portera en général exclusivement sur la production finale.

B. QUELQUES ÉCLAIRAGES SUR LA DÉMARCHE « SÉQUENCE DIDACTIQUE »



Pour bien comprendre et apprécier les spécificités de la démarche que nous venons de présenter schématiquement, il nous paraît important d'insister sur quelques points cruciaux :

1. Les principes théoriques sous-jacents à la démarche ;
2. Le caractère modulaire de la démarche et ses possibilités de différenciation ;
3. Les différences entre le travail sur l'oral et l'écrit ;
4. L'articulation entre le travail dans la séquence et d'autres domaines de l'enseignement du français.

Les principes théoriques



Pour apprécier la démarche ainsi décrite, il semble important de livrer, en quelques mots-clés, les choix pédagogiques, psychologiques et linguistiques qui ont guidé son élaboration, et les finalités principales qu'elle vise.

1. CHOIX PÉDAGOGIQUES

1. La démarche inclut des possibilités d'évaluation formative, à savoir de régulation des processus d'enseignement et d'apprentissage.
2. Elle s'insère dans un projet qui motive l'écriture ou la prise de parole des élèves et correspond en cela pleinement aux principes qui ont présidé à la réforme de l'enseignement du français dans les pays francophones.
3. Elle maximise, par une diversification des activités et exercices, les chances pour chacun de s'approprier les outils et notions proposés, et répond ainsi aux exigences de différenciation de l'enseignement.

2. CHOIX PSYCHOLOGIQUES

4. L'activité de production de textes écrits ou oraux est travaillée non pas seulement en tant que mise en mots, ou en phrases, d'idées déjà là, mais dans toute sa complexité, incluant la représentation de la situation de communication, le travail sur les contenus et la structuration des textes.
5. La démarche vise à transformer le mode de parler et d'écrire des élèves dans le sens d'une plus grande conscience de leur propre comportement langagier et ce, à tous les niveaux (par exemple : choix des mots, adaptation au public, pose de la voix, organisation du contenu, etc.).
6. Cette transformation est opérée par le fait que divers outils langagiers sont proposés aux élèves (par exemple : règles de structuration d'un texte, formules particulières pour argumenter, moyens pour la mise en évidence d'informations, etc.).

3. CHOIX LINGUISTIQUES

7. L'activité langagière produit des textes et des discours. La démarche utilise des outils linguistiques qui permettent de comprendre ces unités langagières.
8. Toute langue s'adapte aux situations de communication et fonctionne donc de manière très diversifiée. Elle n'est pas abordée comme objet unique, fonctionnant toujours à l'identique.
9. Des formes historiques relativement stables de communication émergent, correspondant à des situations typiques de communication, à savoir des genres de textes. Ces derniers définissent ce qui est « dicible », par quelles structures textuelles, avec quels moyens linguistiques. Ils constituent l'objet de la démarche.

4. LES FINALITÉS GÉNÉRALES

La démarche d'enseignement de l'expression écrite et orale que nous venons de décrire sous la forme de séquences didactiques concrétise en fait les finalités suivantes qui, aujourd'hui, fondent l'enseignement du français :

- préparer les élèves à maîtriser leur langue dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne en leur donnant des outils précis, immédiatement efficaces pour améliorer leurs capacités d'écrire et de parler ;
- développer chez l'élève un rapport conscient et volontaire à son comportement langagier, en favorisant des démarches d'évaluation formative et d'autorégulation ;
- construire chez les élèves une représentation de l'activité d'écriture et de parole dans des situations complexes comme produit d'un travail, d'une lente élaboration.

La modularité et la différenciation

La modularité est un principe général dans l'usage des séquences didactiques. La démarche veut mettre l'accent sur les processus d'observation et de découverte. Elle s'éloigne d'une approche « naturaliste » selon laquelle il suffit de « faire » pour provoquer l'émergence d'une capacité nouvelle. Elle évite une approche « impressionniste » par petites touches. Au contraire, elle s'inscrit dans une perspective constructiviste, interactionniste et sociale qui suppose la mise en place d'activités intentionnelles, structurées et intensives qui doivent s'adapter aux besoins particuliers des groupes d'apprenants.

1. DES PARCOURS VARIÉS EN FONCTION DES CAPACITÉS ET DIFFICULTÉS

La modularité doit s'associer à la *différenciation* pédagogique. La prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants représente actuellement un enjeu social décisif. Les différences entre les élèves, loin d'être une fatalité, peuvent constituer un enrichissement pour la classe à condition de faire un effort d'adaptation. De ce point de vue, les séquences didactiques présentent une grande variété d'activités qui doivent être sélectionnées, adaptées et transformées en fonction des besoins

des élèves, des moments choisis pour le travail, de l'histoire didactique du groupe et de la complémentarité avec d'autres situations d'apprentissage de l'expression proposées hors du cadre des séquences didactiques. C'est sur la base d'une analyse minutieuse de la production initiale que l'enseignant pourra adapter la séquence didactique à sa classe, à certains groupes d'élèves de sa classe, voire, à certains élèves. Pour montrer comment cette adaptation peut se faire, les séquences didactiques proposées contiennent en général des *exemples de production* d'élèves et des *suggestions de parcours* pour répondre au mieux à leurs problèmes.

L'adaptation des séquences aux besoins des élèves exige de la part de l'enseignant :

- d'analyser les productions des élèves en fonction des objectifs de la séquence et des caractéristiques du genre ;
- de repérer les activités indispensables pour la réalisation de la suite de la séquence ;
- de prévoir et élaborer, le cas échéant, un travail plus pointu et des interventions différenciées sur les dimensions qui posent le plus de problèmes.

S O M M A I R E

INTRODUCTION

Présentation de la démarche 5

SÉQUENCE 1

La parodie de conte 23

SÉQUENCE 2

Le récit de science-fiction 53

SÉQUENCE 3

La nouvelle fantastique 79

SÉQUENCE 4

La notice biographique 111

SÉQUENCE 5

Reportage radiophonique 133

SÉQUENCE 6

La pétition 169

SÉQUENCE 7

La note critique de lecture 205

SÉQUENCE 8

Le point de vue 245

SÉQUENCE 9

Le débat public 273

SÉQUENCE 10

La présentation documentaire 303

SÉQUENCE 11

Le rapport de sciences 347

SÉQUENCE 12

L'exposé oral 379

SÉQUENCE 13

L'interview radiophonique 403

Permettre aux élèves de participer activement aux différentes formes de communication dans la société est l'un des plus grands défis de l'école. La présente approche, couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire, y contribue de plusieurs façons :

- Elle aborde *les domaines essentiels de la communication orale et écrite* : narrer des événements imaginés, relater des faits réels, argumenter dans des situations diverses, expliquer des phénomènes de nature diversifiée, instruire des destinataires multiples.
- Elle se réfère aux formes effectivement en œuvre dans le monde social en abordant une *trentaine de genres* variés, oraux et écrits : débat, recette, exposé, reportage, ... et pétition, critique de livre, récit de science fiction, compte rendu d'accident, rapport de science, récit d'aventure, ...
- Elle propose de *nombreuses activités* pour mieux connaître chaque genre : textes ou extraits de textes oraux et écrits à observer, analyser, classer, compléter, transformer, améliorer ; situations de communication simplifiées pour apprendre des techniques de communication orale et écrite ; expressions, tournures, vocabulaire à s'approprier, en fonction des genres abordés.
- Elle travaille chaque genre selon une *séquence didactique clairement structurée* : les textes d'élèves, oraux ou écrits, constituent le point de départ du travail en classe ; les problèmes et difficultés des élèves sont repris dans plusieurs modules à choix, constitués d'une variété d'exercices et d'activités ; les élèves ont l'occasion de mettre en œuvre, dans une situation de communication finale, ce qu'ils ont appris dans les modules.

Chaque volume se compose d'un *fichier* de documents reproductibles, d'un *guide* méthodologique, d'un *cd-rom* avec les documents reproductibles accessibles au format "pdf" et les enregistrements "video", et d'un *cd-audio* avec les enregistrements "audio" des séquences orales.

SEXFRA4

ISBN 2-8041-3828-3



9 782804 138288