

ASSISES ACADEMIQUES

8 octobre 2003

Espace Alizé, MAIF - Niort

La maîtrise de la langue

Sommaire

Un regard extérieur, par Fabienne BENZA, correspondante de la Desco A11	page 3
Mot des chargés de missions, Myriam ROSSINI et Christian BARBE	page 4
Intervention de Marie-Jeanne PHILIPPE, recteur de l'académie de Poitiers.....	page 5
Conférence de Marlène GUILLOU, IA-IPR de lettres de l'académie de Lille	page 6

Table ronde

Intervention de Josette BARBOTIN, chargée des innovations à la MEIP	page 10
Intervention de Jean-Paul SANFOURCHE, directeur de l'IUFM de POITOU-CHARENTES.....	page 12
Intervention de Jean-Paul PEYRAULT, ALCIVE, APLIS.....	page 14
Intervention de Patrice RIOU, chargé de mission régional LCI, ANLCI/SGAR/GIP	page 18

Problématiques et comptes rendus d'ateliers

Ateliers 1 et 2 : <i>La langue en transdisciplinarité ou « Tous pour un, un pour tous »</i>	page 21
Atelier 3 : <i>Elèves non francophones, quels apprentissages ?</i>	page 26
Atelier 4 : <i>Lire, écrire, calculer : comment prévenir l'illettrisme ?</i>	page 28
Atelier 5 : <i>« Nul en orthographe ? » Et si on lisait, et si on écrivait ?</i>	page 32
Atelier 6 : <i>Oral, ou es-tu ?</i>	page 36
Atelier 7 : <i>« La culture au cœur de la langue et des langages</i>	page 38
Atelier 8 : <i>Quelles lectures plurielles ? La jeunesse au carrefour des littératures</i>	page 42
Atelier 9 : <i>Comment articuler la maîtrise de la langue française et l'enseignement des autres langues</i>	page 44
Atelier 10 : <i>Du bon emploi des TICE pour la maîtrise de la langue ?</i>	page 51
Bilan et analyse de la journée	page 56

Annexes

Propositions du groupe de pilotage de l'académie de Poitiers	page 61
L'action culturelle.....	page 68
Prévention et lutte contre l'illettrisme : quelques points synthétiques	page 69
Le point de vue de l'AFEf : pour l'ouverture d'un débat.....	page 71
Pistes bibliographiques.....	page 73

PROGRAMME DE LA JOURNÉE

- 9H30** Accueil – Espace Alizé.
- 10 h** Ouverture des assises,
par Marie-Jeanne PHILIPPE, recteur de l'académie de Poitiers ;
Conférence,
de Marlène GUILLOU, IA-IPR de l'académie de Lille, Coordonnateur du pôle de soutien à
l'innovation ;
Débat avec les participants.
- 11h15** Échanges entre les acteurs académiques, la direction de la jeunesse et de
l'éducation populaire et les associations.
- 13h** Repas au lycée de la Venise Verte.
- 14 h** Ateliers
- 16h** Invitation à la lecture et conclusions,
avec Isabelle BOUHET, artiste conteuse.
- 17h** Clôture

UN REGARD EXTERIEUR SUR LA JOURNEE

Par Fabienne BENZA, DESCO A11, bureau de la valorisation des innovations

Extrait de FLASH INNO, journal des coordonnateurs académiques des pôles de soutien à l'innovation

Les assises de la maîtrise de la langue organisées à Niort le 8 octobre, ont rassemblé un très grand nombre d'enseignants et de cadres académiques.

Lors de l'ouverture, le recteur a rappelé l'importance de cette question qui est **un axe essentiel du projet de l'académie de Poitiers.**

Pour la partie théorique, la parole a été confiée à Marlène GUILLOU, IA-IPR de lettres dans l'académie de Lille. Sa conférence qui avait comme fil conducteur **la difficulté induite par le fait que la langue est à la fois objet et outil d'apprentissage** soulignait que chacun restait enfermé dans l'implicite de la langue de sa discipline. Elle a, par ailleurs, annoncé un colloque de trois jours « parler pour apprendre » organisé par E. NONON en mars dans l'académie de Lille.

La table ronde qui a suivi a mis en évidence toutes **les ressources académiques pour aider à lutter contre l'illettrisme.**

Dix ateliers se sont déroulés l'après-midi .J'ai ainsi pu participer à celui sur l'oral.

L'après-midi s'est terminée par une invitation à la lecture : une artiste conteuse est, en effet venue lire de beaux textes, offrant un joli moment de pause dans cette journée très dense.

FLASH INNO n°9– novembre 2003

LE MOT DES CHARGÉS DE MISSION

par Christian BARBE, IA-IPR Lettres,
et Myriam ROSSINI, IEN 1° degré,
chargés de mission pour la maîtrise de la langue

Le groupe de pilotage académique maîtrise de la langue, héritier du réseau maîtrise de la langue et des langages, regroupe des professeurs formateurs de l'IUFM, des conseillers pédagogiques du 1° degré, des inspecteurs des différents degrés et différentes disciplines, des représentants du service médical de la promotion de la santé et des acteurs institutionnels (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage, Délégation Académique à l'Action Culturelle, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information, Formation Continue des Enseignants, IUFM, Université, Mission à l'Evaluation et à l'Innovation Pédagogiques, Prévention et lutte contre l'illettrisme...).

Ses objectifs sont :

- Favoriser l'acquisition de la maîtrise de la langue par la mobilisation de toutes les disciplines en particulier dans le domaine de l'oral ;
- Accompagner et aider les équipes pédagogiques dans leur réflexion et dans leurs actions ;
- Suivre et analyser les dispositifs mis en place ;
- Encourager les ateliers de lecture et d'écriture ;
- Proposer de nouvelles actions.

Le groupe s'est réuni plusieurs fois afin de rechercher une cohérence verticale entre l'école, le collège, le lycée, dans l'acquisition de la langue et des langages et une cohérence horizontale entre les différentes disciplines.

Plusieurs formations académiques ont été ou seront proposées en inter-degré et en interdisciplinaire : la contribution des différentes disciplines à la maîtrise de la langue, les troubles des apprentissages, la contribution des langues vivantes, l'oral...Priorité est donnée cette année aux formations concernant les apprentissages des enfants atteints de déficience auditive.

Le groupe intervient également dans de nombreuses actions départementales et formations de proximité, liaisons école-collège, collège-lycée.

Nous remercions bien sincèrement la MAIF qui a accepté d'accueillir ces assises académiques et vous tous qui oeuvrez afin que nos élèves maîtrisent mieux la langue et les langages, clés d'accès aux savoirs, à la culture et à la citoyenneté, de formateurs sur le thème retenu aujourd'hui.

INTERVENTION DE MADAME LE RECTEUR

Améliorer la maîtrise de la langue française et du langage, condition nécessaire de la prévention de l'illettrisme constitue une priorité nationale réaffirmée dans la circulaire de rentrée du BOEN N° 14 du 3 avril 2003 ainsi que dans la conférence ministérielle du 1^o septembre 2003 et oriente l'un des quatre grands axes du projet de l'académie.

Dans cet esprit, cette journée consacrée à la maîtrise de la langue associe les professeurs des écoles, des collèges et des lycées, les membres du pôle pédagogique, les représentants de la Jeunesse et des sports, les associations de lutte contre l'illettrisme afin de travailler ensemble pour faire mieux maîtriser la langue par les élèves dans les différentes activités et contribuer à la construction de cette compétence indispensable à l'acquisition des savoirs.

La langue est à la fois objet d'étude et moyen d'apprentissage, elle facilite ou freine la compréhension. De plus les élèves lisent, racontent, décrivent, expliquent, argumentent dans les différentes disciplines.

Les objectifs sont donc :

- encourager l'expression orale, la lecture et l'écriture dans les disciplines littéraires, scientifiques, technologiques, artistiques, sportives afin de participer de façon solidaire à la construction de la maîtrise de la langue et des langages par les élèves grâce à une progression cohérente entre l'école, le collège, le lycée ;
- chercher des réponses aux difficultés d'apprentissage en lecture, écriture, calcul ;
- prévenir et lutter contre l'illettrisme ;
- prendre en compte l'aspect patrimonial de la langue française et son usage ;
- l'inscrire dans le champ culturel.

Plusieurs questions reviennent souvent :

- comment, si l'on admet que l'apprentissage de la langue ne se fait pas seulement en cours de français, les autres disciplines peuvent-elles y participer sans sacrifier leurs objectifs proprement disciplinaires ?
- comment rendre plus attrayant et plus efficace l'apprentissage de la langue ?
- comment mieux articuler l'apprentissage de la langue et des langages ?

Telles sont quelques-unes des interrogations auxquelles vont s'efforcer de répondre les ateliers proposés.

Dans le cadre de la seconde phase du plan de prévention de l'illettrisme, priorité est donnée à la lecture et à l'écriture, c'est ainsi qu'un site Internet unique dédié à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ouvre à la rentrée 2003 : <http://www.bienlire.education.fr> et le site académique <http://www.ac-poitiers.fr/meip> participe à cet effort.

La prévention de l'illettrisme passe aussi par un accompagnement en dehors du temps scolaire : le partenariat avec la jeunesse et les sports permet de promouvoir des activités de découverte des livres et de la lecture sous une forme ludique adaptée aux situations de loisir dans les centres de vacances.

L'intégration des élèves handicapés fait l'objet d'un plan d'action spécifique.

Nous souhaitons ainsi contribuer à une meilleure réussite des apprentissages dans les différentes disciplines, à l'école, au collège, au lycée, permettre aux élèves d'accéder aux savoirs, à la culture, réduire les risques de violence à l'école et promouvoir une meilleure formation à la citoyenneté.

Marie-Jeanne PHILIPPE
Recteur de l'académie de Poitiers

CONFÉRENCE DE MARLÈNE GUILLOU

IA-IPR lettres, responsable du chantier « Maîtrise de la langue », académie de Lille

La maîtrise de la langue : une responsabilité à se partager

Mon intervention a pour objet de vous exposer une expérimentation menée à Lille dans le cadre de la prévention de l'illettrisme en classe de sixième.

Cette expérimentation s'appuie sur un postulat pédagogique et didactique : l'apprentissage du français relève d'une responsabilité partagée de tous les enseignants. Nous verrons que les textes officiels (du collège et de l'école primaire) ne font pas l'économie de conseils, voire de préconisations, rappelant cette responsabilité.

Petit préambule

Lire, parler et écrire font partie des apprentissages fondamentaux dont l'école assume la responsabilité et dont l'acquisition est d'autant plus déterminante dans la réussite de l'élève que toutes les disciplines prennent appui sur la maîtrise de la langue. Lorsque celle-ci est défaillante, c'est l'ensemble de la formation scolaire qui en pâtit. En effet même si la langue française est, ainsi que la littérature, l'objet d'enseignement propre qui revient au professeur de lettres, en pratique, l'emploi du français est l'affaire de tous : dans toutes les disciplines, les élèves ont à rédiger des devoirs, à répondre à des questions oralement ou par écrit. Ils ont à comprendre la signification de consignes avant d'organiser à leur tour une réponse pertinente et structurée.

Les résultats des évaluations nationales qui jalonnent le cursus scolaire, les recensements effectués lors des Journées d'Appel de Préparation à la Défense rappellent avec force les difficultés que rencontrent certains des élèves ; il est donc urgent d'établir des stratégies efficaces pour enrayer les parcours d'échec qui sont le lot de certains et qui constituent une source d'exclusion et de souffrances dans une société que caractérisent une diversification et une complexification permanente des langages.

Mais en même temps, on ne peut que s'interroger sur les stratégies qui nous permettront d'attirer l'attention des élèves sur les faits de langue : le problème avec l'apprentissage de la langue naturelle, c'est que l'on peut se demander pourquoi on doit en faire l'apprentissage... Que peut-il y avoir de plus étrange aux yeux d'un élève que d'apprendre ce qu'il croit déjà savoir, de consacrer des heures de cours à une réflexion métalinguistique sur des outils qui lui servent depuis des années déjà et dont il pense connaître les fonctions et les rouages. Certaines réponses se trouvent sans doute dans cette redistribution de la responsabilité concernant la maîtrise de la langue dont les discours institutionnels sont actuellement porteurs.

La maîtrise du français est l'affaire de tous

Certes, traditionnellement, l'enseignement a été organisé selon le principe de la division des tâches : dans ce contexte, le professeur de français a pour fonction d'enseigner la lecture, l'écriture, le fonctionnement de la langue française. Ses collègues ont pour mission d'enseigner des savoirs et raisonnements spécifiques : histoire, géographie, mathématiques, sciences de la vie et de la Terre, technologie etc. Ils délèguent au professeur de français la responsabilité des apprentissages fondamentaux qui constituent des préalables indispensables aux apprentissages qu'ils mènent eux-mêmes. Situation connue de tous, et qui a singulièrement marqué l'imaginaire des élèves, lesquels, pour répondre aux remarques concernant des erreurs linguistiques dans un devoir d'histoire ou de physique, se réfèrent encore bien souvent à l'excuse classique : « Mais madame/monsieur on n'est pas en français ! ».

Une évolution s'est marquée dans les années quatre-vingts : divers phénomènes sociaux tels que la démocratisation de l'enseignement, l'intérêt accordé aux manifestations et aux conséquences sociales et économiques de l'illettrisme, la transformation d'un grand nombre de métiers ont amené les éducateurs à s'interroger sur l'importance de la maîtrise de la langue et sur ses enjeux. A s'interroger également sur des stratégies d'apprentissage nécessairement plus explicites et plus partagées que dans le contexte d'une éducation réservée aux héritiers qu'évoque Bourdieu.

On comprend de mieux en mieux qu'écrire, parler aident à construire une notion. Un numéro de *Aster Ecrire pour comprendre les sciences* (n°33, 2001) montre bien les corrélations entre savoirs construits et cohérence textuelle et souligne la responsabilité du langage dans les difficultés des apprentissages disciplinaires. On ne sait ce qui est premier dans les difficultés des élèves : la non appropriation de savoirs scientifiques ou la non maîtrise des outils de langue permettant d'assurer la cohérence et la cohésion textuelles. De fait les deux sont intimement liées. Il ne peut y avoir construction des savoirs sans la construction simultanée des discours qui permettent de dire ces savoirs.

Les programmes scolaires ont accompagné cette prise de conscience de l'importance de la langue dans toutes les disciplines. Tous les enseignements y sont définis comme porteurs d'une responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française. Le décret du 29 mai 1996 relatif à l'organisation de la formation au collège insiste bien sur le fait que le collège « a pour mission de donner à tous les élèves, sans distinction, une formation générale qui leur permette d'acquérir les savoirs et savoir-faire constitutifs d'une culture commune ».

L'une des activités d'un groupe thématique de la mission « Maîtrise de la langue » de Lille a été, en 2001-2002, de relever des effets de convergence dans les programmes des différentes disciplines du collège. De la lecture transversale des textes officiels est née une petite plaquette intitulée *Lire et écrire à l'école et au collège : l'exemple d'une continuité* ; celle-ci a été rédigée afin de servir alors de document d'accompagnement au projet de travail académique. Elle confronte à travers des tableaux simples les points communs entre les objectifs des diverses disciplines dans le champ qui nous intéresse.

Ainsi, il apparaît, à travers les programmes du collège, que, dans toutes les disciplines,

- les élèves pratiquent des activités de *lecture-découverte* ; celle-ci vise à faire relever des informations pour aider à découvrir une réalité du monde : on lit des textes, des mesures, des tableaux, des croquis, des cartes ; on observe un objet technique, une image ;
- cette lecture-découverte se double d'une *lecture raisonnée* qui fait intervenir différentes opérations mentales transversales : lire et identifier, lire et classer, lire et caractériser, lire et interpréter. Ces opérations cognitives mettent la langue et le langage en jeu dans le traitement de l'information ;
- cette lecture raisonnée se conjugue avec des processus d'écriture que j'ai appelés « *écrire pour construire* » qui sont autant d'aides à la représentation des objets du monde observés et à leur évocation (écriture de notes personnelles, de brouillons pour apprendre, pour construire un raisonnement). Il s'agit d'écrits instrumentalisés, d'écrits pour soi ;
- ces exercices d'écriture aboutissent à des écrits codés, formalisés, inscrits dans une situation de communication et destinés à raconter, décrire, expliquer ou argumenter. Il s'agit alors d'*écrire pour communiquer*.

Les programmes et documents d'accompagnement insistent souvent de façon explicite sur la contribution des diverses disciplines à l'acquisition de compétences linguistiques : on peut trouver par exemple le texte suivant dans les documents d'accompagnement des programmes de 3^{ème} des Sciences de la vie et de la Terre : « Les différentes modalités d'apprentissage conduisent l'élève à développer ses compétences à argumenter, discuter, justifier, expliquer. Ainsi les objectifs de l'enseignement des SVT rejoignent ceux de l'enseignement du français en classe de 3^{ème}. »

Le programme de 6^{ème} d'histoire-géographie indique que « la pratique du récit (histoire) et de la description (géographie) enrichira, comme en français, l'imaginaire des élèves ».

Cette perspective se retrouve, fortement soulignée, dans les nouveaux programmes de l'école primaire comme le montrent les extraits suivants :

« La maîtrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, à l'oral comme à l'écrit, est l'objectif essentiel de l'école primaire. Elle est un droit pour chaque élève et doit rester un souci permanent de tous les enseignants du cycle 3. Elle est la base de l'accès à toutes les connaissances, permet d'ouvrir de multiples horizons et assure à l'enfant toute sa place de futur citoyen. »

« Cette partie si importante du programme comporte deux types d'horaires : des horaires propres et des horaires transversaux. Les premiers sont répartis sur plusieurs champs disciplinaires : "littérature (dire, écrire, lire)", "observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)", mais aussi "langue étrangère ou régionale" contribuant à une première prise de conscience des différences qui distinguent le français, et "vie collective" dont le temps hebdomadaire de "débat réglé" est l'occasion la plus féconde d'entraîner chacun à l'usage de la parole. Les seconds sont transversaux et concernent tous les champs disciplinaires sans exception : un temps significatif de chacun d'entre eux devra être consacré à l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire dans le contexte précis des savoirs et des types d'écrits qui le caractérisent. »

« Ainsi, la maîtrise du langage et de la langue française est une dimension présente dans toutes les activités du cycle 3, elle doit avoir une place précise dans chaque progression d'apprentissage et faire l'objet d'évaluations régulières. Bref, elle doit être un souci constant des maîtres. »

« Cela conduit certes à une organisation plus complexe des emplois du temps, mais c'est un choix délibéré. En effet, la maîtrise du langage ne peut en aucun cas être acquise dans des exercices formels fonctionnant à vide. En particulier, si l'on souhaite que chaque élève comprenne les textes qu'il lit, il est nécessaire qu'il sache se servir du code alphabétique pour reconnaître quasi instantanément les mots qu'il rencontre, mais il est tout aussi nécessaire qu'il ait acquis des connaissances fermes et dispose d'une culture suffisamment riche pour se donner des représentations précises de ce qu'il a lu. Bref, la maîtrise du langage écrit s'acquiert d'abord dans tous les domaines spécifiques du cycle 3 grâce aux multiples connaissances qu'ils assurent. »

« L'un des dangers majeurs des pédagogies de la lecture et de l'écriture de l'école primaire est d'isoler les textes rencontrés (ou produits) du contexte qui est le leur et de conduire les élèves à croire que la lecture ou l'écriture ne sont que des exercices. Un autre danger est celui qui fait négliger les entraînements nécessaires en se satisfaisant des résultats obtenus par les meilleurs élèves. Afin d'éviter l'un et l'autre, l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture sont d'abord, au cycle 3, rattachés aux grands domaines disciplinaires définis par le programme. On lit, on écrit de la littérature, de l'histoire, de la géographie, des sciences... »

Montage d'extraits de *Les nouveaux programmes de l'école primaire, cycle 3*
(Hors série n°1 du 14 février 2002)

Le texte

- souligne le fait que la maîtrise de la langue est le socle de tous les apprentissages ;
- insiste sur la place à accorder à la langue dans tous les apprentissages ;
- met en valeur la pertinence d'associer la maîtrise de la langue et le contenu des diverses disciplines afin que non seulement le travail linguistique soit finalisé, mais aussi qu'il prenne du sens en étant contextualisé ;
- présente l'enseignement des langues comme une nouvelle chance pour le métalinguistique (il permet de forger une conscience métalinguistique).

Pourquoi et comment travailler le français dans toutes les disciplines : relation d'une expérimentation.

Il faut bien comprendre le sens de la transdisciplinarité : il n'est pas question que les professeurs de toutes les disciplines fassent un enseignement du français, qu'ils ajoutent l'enseignement du français à celui de leur discipline ; il s'agit pour eux d'inscrire de façon raisonnée et explicite des éléments de la langue et des pratiques langagières dans leurs apprentissages disciplinaires. Loin de perdre sa spécificité, chaque discipline y gagnera en reconnaissance de son identité propre et de ses caractéristiques et c'est ce que montre l'expérimentation suivante qui est menée dans un collège du Pas de Calais par tous les enseignants d'une classe de 6^{ème}.

Elle porte sur l'appropriation de la langue scolaire dans toutes les disciplines et actuellement surtout sur le repérage de la polysémie des mots « techniques », de ce que l'on peut appeler la langue « scolaire ». Elle a pour objectif d'aider des élèves de sixième à donner du sens à l'univers linguistique qui constitue leur quotidien au collège.

- **Analyse des difficultés des élèves**

Un élève est confronté tout au long de la journée à des discours très différents : discours commun d'un côté, discours professionnels de l'autre ; le problème est donc de l'aider à comprendre à quel moment les termes employés sont à comprendre dans un sens commun, à quel moment ils relèvent d'une acception disciplinaire précise et scientifique. Par exemple le mot *milieu* dans un emploi ordinaire signifie « au centre » (« la table se trouve au milieu de la cuisine ») ; mais il ne peut en mathématiques être utilisé à la place de « centre » pour désigner un point spécifique d'un cercle. D'autre part l'élève sera confronté à d'autres significations scolaires du mot *milieu* : en biologie (milieu naturel), en français (un milieu social).

Or chaque professeur parle dans le champ qui est le sien.

On peut considérer comme sources de difficultés les noms scientifiques nouveaux (*abscisse*), les noms polysémiques (songeons ainsi à l'ambiguïté de termes tels que : *échelle, taille, fonction, point, droite, rayon*), les verbes fonctionnels (*expliquer, conclure*).

Si l'on prend le point de vue d'un élève de sixième tout à fait ordinaire, force est de constater que ces ambiguïtés lexicales peuvent être une cause de confusions, d'embarras, débouchant, lorsque la difficulté devient trop importante, sur une mise en retrait prudente. J'ai ainsi pu observer, dans un cours de SVT, les erreurs de certains élèves invités à « classer des verbes en trois groupes » pour distinguer diverses actions de relation (relation alimentaire, support, habitat) : abusés par l'ambiguïté de la consigne et guidés par les pratiques acquises en français, ils ont utilisé la classification grammaticale !

- Objectifs de l'action

L'expérimentation vise un double objectif :

- aider l'élève et le rassurer en adoptant son point de vue (en effet au cours d'une journée l'élève entend prononcer de nombreux termes dont il a du mal à comprendre dans quel sens ils sont employés) ;
- l'aider à distinguer la spécificité de chaque discipline et à entrer plus rapidement et plus facilement dans la maîtrise des concepts et des procédures, c'est à dire des savoirs déclaratifs et opérationnels qui sont propres à chacune d'elles.

Le choix a été fait d'une pédagogie centrée sur les élèves à partir d'une logique de l'apprentissage. Il a été décidé de prendre scrupuleusement en compte ce qu'ils savent, distinguer ce qu'ils confondent. Les enseignants n'hésitent d'ailleurs pas à partir des représentations communes des élèves (Par exemple le sens qu'ils attribuent au mot *grave*).

- Quelques exemples d'activités

L'une des actions est par exemple la suivante : les élèves vont construire progressivement, au rythme des savoirs abordés, un fichier de mots prenant la forme d'une marguerite :

- dans la fleur du centre, on place le mot ;
- tout autour, dans les autres fleurs, vont figurer les différentes acceptions du mot selon les disciplines.

En ce qui concerne l'organisation, les professeurs s'engagent à prendre en alternance chacun un peu de temps sur leurs cours pour faire compléter ce tableau ; au bout d'un certain temps, le professeur de français mettra en place une ou des activités ludiques à partir de ces fiches : défi vocabulaire, mots croisés, devinettes. (Par exemple : dans quelle discipline peut-on trouver un squelette qui bouge ?).

Pour ce qui est des mots techniques et définis dans le contexte d'un cours, les professeurs ont également décidé d'en évoquer systématiquement l'origine étymologique et les autres emplois afin de permettre le transfert. Par exemple, le professeur de SVT explique le mot « atrophie » dans le contexte « atrophie des muscles » L'étymologie du mot est ensuite commentée : si l'élève le rencontre dans un autre contexte, il ne pensera pas qu'il s'agit forcément d'un problème musculaire...

Une réflexion est également menée sur les rapports entre syntaxe et savoirs. Il s'agit de montrer que la construction ou le compte-rendu d'un raisonnement scientifique ne peut se faire qu'à l'aide d'outils dûment choisis.

Ainsi la phrase « la poule mange le ver » n'est pas pertinente dans le cadre du programme de SVT ; il faut employer la tournure passive « le ver est mangé par la poule » qui met en évidence le fonctionnement de la chaîne alimentaire. Il y a obligation d'utiliser la forme passive pour rendre compte de la circulation de la matière organique ; les élèves de sixième doivent en effet passer de la relation « vulgaire » de prédation – celle à laquelle ils sont d'abord sensibles - à la notion scientifique de chaîne alimentaire.

Les élèves découvrent ainsi que les mots de la langue naturelle ne désignent pas la même chose dans les discours scolaires portant sur les différentes disciplines : ces mots renvoient à des concepts propres et appellent des démarches spécifiques. Les élèves sont sensibilisés au fait qu'il existe une liaison forte entre langage et pensée et que les formes de discours sont à choisir en fonction des savoirs que l'on construit ou dont on rend compte.

Pour ne pas conclure (car il faut encore aller beaucoup plus loin...)

Cette démarche se révèle essentielle en classe de sixième : il faut renoncer à une illusion de solution par le transfert systématique des savoirs acquis en cours de français dans les autres cours ; il y a en effet cloisonnement dans l'esprit des élèves, même si les problèmes de langue font partie inhérente de tout apprentissage.

On voit d'autre part que la transdisciplinarité ne débouche pas sur une confusion entre les champs enseignés : loin de mettre en question les spécificités disciplinaires, elle ne fait au contraire que les renforcer en favorisant de surcroît les pratiques langagières.

TABLE RONDE

Intervention de Mme Josette BARBOTIN, chargée des innovations à la MEIP

1. LANCER UN TRAVAIL D'EQUIPE INTERDISCIPLINAIRE SUR LA MAITRISE DE LA LANGUE ?

Ambition qui ne relève pas de la seule MEIP !

Une des Missions de la MEIP : soutenir les projets innovants par un accompagnement et des aides spécifiques, les valoriser en partageant avec d'autres l'expérience professionnelle acquise dans ces projets.

La plupart des projets innovants ont effectivement une composante Maîtrise de la Langue en tant que **compétence transversale** qui va de pair avec tout apprentissage de l'élève. Par exemple les projets qui sollicitent beaucoup l'expression de l'élève, tous les projets qui impliquent les élèves en difficultés.

D'autres projets interdisciplinaires ciblent **explicitement en premier lieu l'objectif d'amélioration des résultats de la langue écrite ou orale**. Par exemple des cours, modules ou ateliers imaginés par l'équipe d'une 3^{ème} techno, de plusieurs L.P. qui se regroupent et organisent un projet pour aider leurs élèves non francophones...

2. DES AIDES ADAPTEES AU CONTEXTE DU PROJET

Aides Ponctuelles

Entretiens dans l'établissement pour faire préciser le projet **par une écriture que nous appelons formatrice, à partir de l'existant** : pour faire expliciter les intuitions, les hypothèses de travail d'une équipe, les premières pistes d'action à améliorer, les pratiques à faire évoluer...

Interventions éventuelles dans des stages IUFM sur la dynamique de projet, la valorisation de projets existants

Aides régulières sur un processus de 2 ans

Accompagnement sur contrat pendant 2 ans avec suivi régulier dans l'établissement, organisation de rencontres thématiques, éventuellement de stages sur la pédagogie du projet et ses éléments (liens avec le PE, évaluation...)

Ces ressources pédagogiques se doublent d'autres moyens : attribution d'HSE, pour rémunérer le processus de réflexion, de formalisation, la production de documents diffusables... Cette écriture est d'abord formatrice pour l'équipe et ensuite partagée, diffusée pour le plus grand nombre.

Les thèmes d'innovation académiques, validés par madame le recteur, rencontrent les préoccupations des enseignants dans leurs projets. On peut citer : le sens de l'école, la prévention de l'illettrisme, l'aide individualisée..

3. L'ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE DU PROJET

Deux aspects importants :

- *L'écriture formatrice dans cet accompagnement :*
 - sert de support à la discussion entre disciplines,
 - relance et sert de référent au projet (voir document),
 - aide à l'évaluation :- de l'état des lieux,
 - des compétences transversales,
 - des acquis par le processus innovant,
 - aide à la régulation pour faire le lien entre informations, analyse et décision.

- *L'accompagnement spécifique aux innovations*

L'accompagnement n'est pas destiné à remédier aux dysfonctionnements des projets voire aux difficultés des personnes, mais il aide à développer le projet par la réflexion partagée, l'explicitation collective dans une équipe ceci grâce à un regard extérieur. Des prises de conscience, des décisions, des outils peuvent naître de ce dialogue professionnel. Dans tous les cas, l'équipe reste maîtresse de son projet.

Modalités habituelles de travail dans l'accompagnement :

- se mettre à l'écoute,
- questionner,
- se mettre à distance critique,
- aider aux décisions par différents éclairages, propositions et mise en relation,
- animer la procédure du bilan évaluation <= clarifier pour communiquer,
- faire des apports théoriques selon les besoins

UN THEME DE RECHERCHE POUR TOUS : LA PREVENTION DE L'ILLETTRISME

Comment ?

Question plutôt posée au ministère !!! Mais tous les acteurs peuvent participer à la réflexion et à l'action. A la MEIP, deux modalités pour aider les établissements et les écoles :

1. L'accompagnement d'innovation sur le thème spécifique de la prévention de l'illettrisme
2. Le rôle du correspondant illettrisme à la MEIP : **un facilitateur**
Une aide à la précision de la demande et au montage du projet pour identifier les différentes dimensions de la demande de l'établissement

Par exemple , distinguer...

- La dimension préventive, la sensibilisation à certaines observations lors des apprentissages, à certains projets face aux premières difficultés.
- La situation d'illettrisme pour des élèves déjà âgés pour lesquels l'école peut, doit agir ou a déjà agi par des dispositifs ou des projets spécifiques.

Analyser le besoin pour pouvoir orienter vers le service, réseau ou mission

Par exemple :

- aider à trouver les entrées les plus adaptées à la formation des élèves concernés, au contexte
- aider à construire des synergies, des articulations entre les différents partenaires du projet, par exemple entre la MGI, une association et l'IUFM,
- aider à monter le projet, le formaliser pour avoir un document, une référence commune.

Intervention de M. Jean-Paul SANFOURCHE, directeur de l'IUFM de Poitou-Charente

Comment la formation des professeurs prend-elle en compte la maîtrise de la langue et l'illettrisme ?

La maîtrise de la langue est un des axes prioritaires de la formation disciplinaire et interdisciplinaire des plans de formation, aussi bien pour les professeurs des écoles (PE) que pour les professeurs des lycées et collèges (PLC).

La prévention de l'illettrisme est une priorité complémentaire dans le prochain plan (2004-2007), même si ce travail a déjà été engagé depuis quelques années, notamment en partenariat avec l'ex-CEFISEM, aujourd'hui CASNAV.

Le temps qui m'est imparti ne me permettra pas d'énumérer toutes les actions menées, mais d'indiquer les orientations majeures du travail entrepris, sachant que l'objectif d'une maîtrise de la langue ne peut être atteint que par une pratique linguistique indissociable d'une étude de la langue.

Dans le cadre de ses missions, l'engagement de l'institut peut se décrire sur deux plans : celui de la formation initiale et continue, celui de la recherche.

Les IUFM font aujourd'hui l'objet de nombreuses critiques dans ce domaine, et particulièrement dans celui de l'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi je me permettrai de conclure, avec un point de vue de linguiste, par une note d'humeur dont vous excuserez l'approche théorique.

1- La formation initiale et continue

1.1 Politique de recrutement et de partenariat

La politique de recrutement menée par l'institut depuis trois ans témoigne de son engagement dans ce domaine. Les profils des postes créés valorisent les spécialistes du texte et du discours, les lexicologues (orthographe lexicale), les psycholinguistes, « d'obédience » majoritairement cognitivistes.

La politique de partenariat en formation vise à associer toutes les compétences dans un objectif commun, car l'IUFM ne peut pas tout faire seul. Les précédentes interventions ont montré les nombreuses actions conçues avec la MAAC, le CLEMI, la MEIP, mais aussi en collaboration étroite avec les inspections académiques et tous les corps d'inspection. De plus, l'intégration décisive des instituteurs et maîtres formateurs (IPEMF) au corps des formateurs permet une meilleure sollicitation de leurs expertises.

1.2 Des formations programmées, décrites dans les plans

Tout se construit dès l'école primaire. C'est dans cette conviction que le travail quotidien – non exceptionnel, mais fondamental – des formateurs s'organise dans le cadre de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, dans les trois cycles, en veillant à mettre l'accent sur le continuum école-collège. Une attention particulière est apportée à la grande section (GS) qui, dans les nouveaux programmes, apparaît encore plus nettement qu'avant comme une propédeutique au cours préparatoire (CP). La découverte du code écrit est un des objectifs de la formation.

Les travaux concernant la compréhension et l'interprétation se font à partir du programme de littérature du cycle 3 et vise à construire, en paraphrasant Paul RICOEUR, « le monde du lecteur et le monde des livres ».

La dimension transversale, interdisciplinaire, de la langue est également appréhendée. Sur 100 heures de français en formation initiale des PE stagiaires, 30 heures y sont exclusivement consacrées.

1.3 La connaissance des réalités scolaires

Les stages, quelle que soit leur nature (observation en pratique accompagnée), la fréquentation régulière des classes, le réseau d'écoles de référence et des écoles dites d'application permettent une observation filée des pratiques pédagogiques, des différentes méthodes mises en œuvre et de l'évolution des élèves de CP dans leurs apprentissages linguistiques. De plus, certains PE2 participent au programme de prévention de l'illettrisme dans le cadre de l'expérimentation des « CP dédoublés ».

1.4 Des axes de cohérence sous tendent ces nombreux moments de formation

La formation à l'apprentissage et à la maîtrise de la langue se fait, évidemment, dans le strict respect des compétences devant être acquises par les élèves en fin de chaque cycle. Le code se travaillant aussi bien en lecture qu'en écriture, le travail des formateurs s'organise sans cesse dans l'articulation permanente de l'acte de lecture et de l'acte de l'écriture. Une place importante est accordée à l'oral, aux textes et aux discours.

2- La recherche

Aucune formation ne peut se concevoir sans recherche. Une équipe de recherche s'est constituée, il y a cinq ans, sur les problématiques liées à la compréhension des textes complexes, à l'école élémentaire et au collège, avec pour perspective, le lycée.

Un observatoire des difficultés des apprentissages scolaires (O.D.A.S.) sera mis en place dans le contrat 2004-2007, en étroite collaboration avec le laboratoire LACO-CNRS de l'Université de Poitiers et l'unité CNRS GDR 2756 « Approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite ». Cet observatoire –qui entre parfaitement dans le champ des activités scientifiques que doit mener un IUFM – permettra d'analyser les difficultés rencontrées par les enfants dans la maîtrise de l'écriture et de proposer des remédiations ou des moyens d'éviter l'apparition des difficultés. La recherche se situe prioritairement sur le versant de la prévention.

3- Point théorique

Tout en faisant la part des choses, il faut cependant entendre un certain nombre de critiques adressées à l'encontre de la formation des maîtres. Mis à part la partialité systématique de certaines d'entre elles – ce qui leur ôte toute crédibilité - il convient d'analyser les références théoriques qui informent majoritairement la formation en matière de maîtrise de la langue.

Il semble d'abord que l'outillage linguistique issu de la recherche s'applique parfois de manière abrupte, autant dans les pratiques de formation que dans les programmes. En pédagogie, comme en didactique, il convient de fuir les enthousiasmes théoriques passagers.

Le travail sur le texte, qui est essentiel, ne doit cependant pas se faire aux dépens du travail sur le code de la langue. Le recours à l'arsenal complexe et parfois aléatoire des typologies, des textes ou des discours, ne peut occulter le travail prioritaire sur le système de la langue. La maîtrise de la langue, la lutte contre l'illettrisme – ou certaines formes d'illettrisme - passe de toute évidence par la connaissance de la grammaire, de la syntaxe, par l'étude des temps verbaux.... Fait-on suffisamment de grammaire ou de phonologie en formation ? La maîtrise de la combinatoire est une composante essentielle dans la construction du sens, au même titre que la syntaxe phrastique ou textuelle.

Il faudrait aussi savoir tourner la page du structuralisme. Prendre plus de distance vis à vis des modèles textuels *a priori*. L'analyse structurale est une avancée scientifique, mais, comme l'a dit M. RICOEUR ou Julia KRISTEVA, c'est une avancée « coûteuse ». Peut-être faut-il sortir de l'abstraction figée des modèles textuels, dépasser les typologies à visée globalisante, et retrouver dans tout discours, « l'homme de parole ». La maîtrise de la langue et la lutte contre toutes les formes modernes de l'illettrisme passent par une approche plus rigoureuse et plus subjective de la langue, qui n'est pas ce qui reste lorsqu'on a ôté la parole du langage. Cette soustraction saussurienne, purement théorique, inspire beaucoup d'approches de la langue qui ont cours aujourd'hui. Finalement, ce n'est pas d'un abus de théorie qu'il faudrait accuser ici la formation des maîtres, mais d'un manque de distance par rapport à une positivité qui risque de détourner du sens, donc du langage et du sujet qui l'habite.

Intervention de M. Jean-Paul PEYRAULT
Association de lutte contre l'illettrisme de la Vienne - ALCIV
Atelier permanent local d'individualisation des savoirs – APLIS

Nos finalités :

- Permettre à tout individu de conduire sa vie personnelle, relationnelle et économique d'une manière autonome et d'exercer pleinement sa citoyenneté.
- Offrir la possibilité de se former aux savoirs de base à toute personne qui en fait la demande, quels que soient son âge, son passé, son parcours scolaire, sa situation professionnelle.
- Mettre en œuvre, avec les personnes qui ont cette démarche personnelle, des parcours de formation qui leur permettent de surmonter leurs difficultés dans toutes les situations ayant un rapport à la communication avec autrui et son environnement, à des activités de raisonnement, à l'utilisation des outils mathématiques, au repérage dans l'espace et le temps.

Objectifs généraux :

- Donner à la personne les moyens de se situer par rapport à son environnement afin d'inclure sa formation dans un projet personnel.
- Créer ou restaurer au cours de l'accueil et tout au long du parcours les conditions de la motivation.
 - à travers une mise en projet de soi
 - par une prise de conscience de ses énergies et ressources
 - par une évaluation réaliste du chemin parcouru et à parcourir
- Maîtrise de la langue pour communiquer
 - à l'oral : écouter / comprendre
 - parler / se faire comprendre
 - à l'écrit : lire / comprendre l'écrit
 - écrire / se faire comprendre
- Raisonner
- Calculer
- Se repérer dans le temps
- Se repérer dans l'espace
- Développer les capacités d'apprendre.
 - Corriger les fonctions cognitives déficientes.
 - Améliorer l'efficacité des gestes mentaux nécessaires à tout apprentissage : se mettre en projet, percevoir, évoquer, mémoriser...
- Favoriser l'autonomie et le développement de la socialisation
 - Travail en semi-autonomie
 - Prise en charge des manifestations : sorties, moments conviviaux...
 - Participation aux instances de l'association : Conseil d'Administration

Public accueilli :

En 2002/2003 : 97 apprenants
68% de femmes, 32 % d'hommes
45 % d'origine étrangère
moyenne d'âge : 30 – 35 ans

- Pour la très grande majorité, les personnes s'engagent dans une formation par démarche personnelle :
- pour une meilleure adaptation sociale,
 - pour mieux suivre la scolarité de leurs enfants,
 - pour être plus à l'aise par rapport aux exigences de l'activité professionnelle : remplir les fiches de travail, communiquer les informations par écrit, etc...

Nos formateurs :

En 2002 – 2003 :

- Salariés : 2 ½
- Bénévoles : 48

Notre dispositif de formation :

Organisation :

- › Accueil
- › Positionnement d'entrée
- › Elaboration d'un parcours de formation
- › Suivi – Accompagnement
- › Bilan de fin d'année.

Méthodes – Supports – Outils pédagogiques

Ce sont des personnes – jeunes ou adultes – qui ont été confrontées à l'apprentissage de la lecture, l'écriture et le calcul, mais qui, pour des raisons qui leur appartiennent, n'ont pas acquis ou conservé l'usage de ces apprentissages.

Il s'agit néanmoins de jeunes et d'adultes souvent motivés pour tenter d'apprendre à nouveau et qui ont accumulé des connaissances et des expériences.

C'est avec beaucoup d'espoir que ces personnes, le plus souvent par démarche personnelle, entrent en formation pour améliorer leurs connaissances. Cela représente pour elles un engagement important :

- ▶ nous ne devons pas oublier :
 - › qu'elles se sentent certainement très dévalorisées
 - › que leur parcours d'échec a certainement installé un désinvestissement et une attitude défensive dans l'acte d'apprendre
 - › qu'elles n'ont certainement pas confiance en elles, qu'elles se pensent incompetentes
- ▶ nous devons penser à :
 - › installer chez elles un sentiment de compétence, restaurer l'estime de soi, dépasser la peur de l'échec
 - › viser la re-dynamisation de leur attitude à l'égard de l' « apprendre »
 - › travailler systématiquement sur les capacités et les processus de pensée : démarches, stratégies, modalités de représentation

Une pédagogie de modèle constructiviste.

C'est l'apprenant qui apprend :

- › il est acteur de sa formation,
- › il construit ses savoirs,
- › lui seul peut dire comment il apprend,
- › il apprend avec et par les autres.

La formation sera basée :

- › **sur une approche individualisée**
 - Dans un premier temps, dans la plupart des cas **en relation duelle**.
Ce sera la mise en confiance et le démarrage des apprentissages par la prise en compte de l'aptitude à progresser de l'apprenant. On favorisera l'expression personnelle et on valorisera ses résultats.
 - Une fois les apprentissages mis en route, dès que la personne aura repris confiance en ses capacités d'apprendre, il lui sera proposé de suivre des cours **en petit groupe**.
- › **sur une pédagogie différenciée**
Tous les individus n'utilisent pas les mêmes procédures cognitives
- › **sur une pédagogie de la médiation**

Le formateur-médiateur se centre sur le sujet apprenant

▪ **La gestion mentale** (Antoine DE LA GARANDERIE)

Apprendre nécessite de mettre en place des gestes mentaux, gestes qui sont structurés et qui peuvent être éduqués, comme tout geste physique.

La gestion mentale est utile :

- aux apprenants, puisqu'elle a pour objectif de les rendre autonomes, lucides et efficaces dans l'acquisition de leur savoir.
- aux formateurs, dans l'analyse de leur pratique personnelle et dans l'appréciation des difficultés des apprenants à qui ils feront de nouvelles propositions de travail.

Etre formateur-médiateur implique:

- de connaître, dans le déroulement de leurs différentes étapes, les gestes mentaux nécessaires à l'apprentissage : attention, compréhension, réflexion, mémorisation,
- d'être capable d'aider l'apprenant à prendre conscience de ses propres gestes mentaux et de comment les rendre plus efficaces, si nécessaire.

C'est lui permettre de devenir maître de ses moyens d'apprendre.

▪ **Techniques d'aide à l'explicitation** (entretien d'explicitation – Pierre VERMERSCH)

L'entretien d'explicitation constitue un ensemble de techniques qui a pour but de favoriser, d'aider, de solliciter la mise en mots descriptive de la manière dont une tâche a été réalisée. Il vise donc en priorité la verbalisation de l'action, telle qu'elle est effectivement mise en œuvre dans l'exécution d'une tâche précise.

Le questionnement d'explicitation ne prend son sens que dans une pédagogie qui fait une place importante à la démarche propre de l'apprenant.

- La prendre en compte, c'est chercher à la connaître et aider l'apprenant à en prendre conscience (pour qu'il puisse la réutiliser en conscience).
- Chercher à connaître la démarche de celui qui apprend, c'est renoncer à :
 - dire ce qu'il faut faire pour apprendre,
 - traiter les difficultés d'apprentissage comme des écarts à une norme attendue.

Cela signifie qu'il faut s'intéresser à la « pensée » du formé, prendre le temps et les moyens de la faire émerger en mots.

On n'est clairement plus dans le « Je sais comment il faut faire, je vais te le dire et tu vas le faire », mais dans « Voyons comment tu as fait pour réussir (ou échouer) cette tâche et comment on peut le transférer, voir l'améliorer pour d'autres tâches.

▪ **Le Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI)** (FEUERSTEIN)

- corriger les fonctions cognitives déficientes
- apprendre à :
 - avoir une bonne représentation du but à atteindre
 - anticiper : analyser les données, les caractéristiques, définir la tâche.
 - planifier : organiser, se donner une stratégie.
 - exécuter et contrôler en vérifiant à chaque instant
 - évaluer sa production
- développer l'orientation spatiale, la perception analytique, la comparaison, les relations temporelles, la classification, etc..

Le formateur-médiateur utilise pour l'apprentissage des savoirs de base au niveau de la langue :

(en cohérence avec le constructivisme, nous faisons nôtre l'idée de G. CHAUVEAU : « C'est l'apprenti-lecteur lui-même qui est le mieux placé pour nous aider à comprendre comment il apprend, ce qu'est l'apprentissage de la lecture pour lui ».)

▸ **la méthode naturelle de lecture et d'écriture (MNLE)**

(méthode élaborée sous la direction de Danielle DE KEYZER, praticien chercheur en pédagogie de la lecture/écriture)

La méthode naturelle de lecture et d'écriture (MNLE) est née de la pédagogie de Célestin FREINET.

"Elle est active et elle met l' apprenant en situation de détective face à l' écrit. C' est lui qui observe, découvre, il est l' élément dynamique de la construction de son savoir. La MNLE s' appuie sur le texte pour faire émerger le groupe de sens, puis le mot, la partie de mot, la syllabe et, enfin, la lettre."

A la base : le vécu de l'apprenant

On travaille à partir de textes qui émanent de ses intérêts, de ses expériences vécues. En lui donnant la parole, dans un climat d'écoute, on favorise son aptitude à s'exprimer, à communiquer et prendre en compte son affectivité.

Chaque texte, chaque histoire est conservée dans un recueil jusqu'à la fin de l'apprentissage. Ces textes-références, sorte de dictionnaire « affectif », servent de matériaux à toutes les activités d'apprentissage.

Des activités qu'il faut suivre avec rigueur, qui ont toutes des objectifs d'apprentissage précis :

- se repérer dans l'espace du texte : exploration du texte référence,
- localiser les unités de sens et développer la mémoire visuelle,
- développer la mémoire visuelle en lisant des textes construits à l'aide d'étiquettes-lignes,
- développer la mémoire visuelle en lisant des gammes-accordéons,
- anticiper, observer ce qui est écrit et le lire ; comprendre pour supposer ce qui manque et le découvrir,
- produire une expression écrite personnelle,
- réinvestir les savoir-faire acquis dans la lecture découverte,
- construire le système grapho-phonologique, les « c'est comme », les analogies.

▸ **un dispositif informatisé au service des apprentissages :**
les langagiciels / nuagiciels (ECLIRE)

L'outil informatique va nous aider :

- à installer chez l'apprenant un sentiment de compétence, restaurer l'estime de soi, dépasser la peur de l'échec,
- à viser la modification de son fonctionnement intellectuel et la re-dynamisation de son attitude à l'égard de l'apprendre,
- à travailler systématiquement sur les capacités et les processus de pensée : démarches, stratégies, modalités de représentation et fonctionnement intellectuel,
- à développer des outils d'apprentissage dans les domaines de l'expression, la communication, les mathématiques.

Les **langagiciels**, comme les **nuagiciels**, sont un environnement informatique centré sur l' appropriation de l' écrit.

Ils permettent la mise en œuvre de stratégies caractérisées par :

- le choix laissé au formateur des supports (dispositif ouvert) ;
- le couplage permanent entre *lire* et *écrire*;
- la possibilité de **différencier** les situations de travail en fonction des compétences de chacun tout en gardant une unité de supports et d' objectifs avec un groupe d' apprenants.
- l' utilisation des possibilités dynamiques propres à l' écrit informatique, (durée d' affichage, affichages partiels ou mouvants, ainsi que l' accès à des polices de caractères variées, (taille et forme graphique des caractères). Tous ces paramètres sont à chaque instant modifiables.

Ils permettent de travailler sur les formes classiques de la langue écrite.

Intervention de M. Patrice RIOU
Chargé de mission Régional LCI
ANLCI / SGAR / GIP "Qualité de la Formation"
Tel : 05 49 50 32 90 / Courriel : patrice.riou@gip-qualiteformation.fr

L'illettrisme est une notion qui a émergé à la fin des années 70, début des années 80, sur le constat qu'un grand nombre de jeunes et d'adultes, ayant été scolarisés, en France, ne maîtrisaient pas les compétences minimum pour se débrouiller dans leur environnement social, et notamment dans la recherche d'un emploi ou dans une démarche de meilleure insertion dans la société. Cette notion de compétences a minima en lecture-écriture s' est progressivement élargie à la notion de "**savoirs de base**", incluant aussi le calcul, la logique et les repères dans le temps et l'espace. Actuellement, l' accent est mis sur les compétences de base nécessaires pour l' insertion sociale et professionnelle, selon 4 degrés définis par l' Agence nationale de lutte contre l' illettrisme (ANLCI) dans son **cadre national de référence**¹

Quand on commença à parler d'illettrisme, avec une médiatisation surabondante, citant des chiffres alarmants et souvent fantaisistes, cela fit scandale, car cela venait à l'encontre de l'idée communément ancrée que tous les Français étaient alphabétisés et que la France n'avait pas de problème sur ce plan.

Aussi l'école fut-elle profondément ébranlée par cette annonce. L'émergence de la notion d' illettrisme venait interroger tout le système éducatif et nous sortons juste de cette période qui lui fut nécessaire pour assumer publiquement l'idée que des jeunes pourraient sortir de l'école sans disposer du minimum nécessaire en terme de connaissance et de compétence pour lire, écrire, compter... On composa avec la notion "*d' échec scolaire*" pour tenter de proposer des solutions et remédier à cette situation. On voit actuellement que cette recherche de solutions devient plus consistante et prend un tour plus opérationnel.

En ce qui concerne la lutte contre l' illettrisme des jeunes et des adultes, au moment des premières prises de conscience, dans les années 80, tout restait à faire. Depuis, des actions ont été mises en place, des dispositifs se sont construits, des outils, démarches et compétences spécifiques se sont élaborés, sans avoir pour autant trouvé toutes les solutions au délicat problème qui était posé. En effet, il s' agit bien de mener de front plusieurs actions :

- Repérer les difficultés chez des personnes qui cherchent à les masquer ;
- Les convaincre et les motiver pour reprendre une formation (mise en mot et mise en projet), alors qu' elles ressentent un fort sentiment d' échec et qu' elles ont une représentation très négative de l' apprentissage de connaissance et de savoir-faire sur la langue et le calcul ;
- Proposer aux personnes une formation adaptée et motivante qui débouche sur de réelles compétences dans la vie quotidienne ;
- Installer ces formations dans la durée et dans la plus grande proximité, sachant que l' organisation d' une action en zone rurale pose beaucoup de problèmes, notamment pour le déplacement des "apprenants" ;
- Travailler en partenariat avec l' ensemble des professionnels de l' information, de l' accompagnement, de l' insertion sociale et professionnelle, pour réaliser ce repérage, cette mise en mot et la mise en projet, et pour élaborer des parcours possibles et individualisés.

Tout était à faire, des réponses se sont construites, parfois hésitantes, souvent imparfaites, toujours en recherche d'amélioration.

Les formations proposées

Les actions de formation proposées actuellement sont de plusieurs types :

- **Offres ponctuelles** : stages ou modules de quelques semaines à quelques mois, principalement dans le champ de l'insertion professionnelle (Stage SIFE, mises en place par les services de l' ETAT pour les demandeurs d' emploi adultes, actions "*jeunes*" (16-25 ans) organisées par la REGION dans le cadre du programme ACJIR, ...).

¹ voir : http://www.anlci.gouv.fr/html/index.htm?0309_cadrereference.htm~centre

- Les actions auprès des salariés, plus rares, sont mises en place par les entreprises et leurs OPCA dans le but d'adapter les personnes aux évolutions des conditions de travail.
La formation des CES-CEC s'organise aussi dans ce cadre (actions individuelles, rarement collectives). Celles-ci viennent le plus souvent s'intégrer dans l'action des APLIS.
- Offre permanente : les APLIS² (*Atelier Permanent Local d'Individualisation des Savoirs*), nouveau nom des "ateliers de lutte contre l'illettrisme" depuis mars 2000, qui offrent la possibilité, à toutes les personnes qui le souhaitent, d'apprendre ou de réapprendre à lire, écrire, compter, etc.

La formation, gratuite pour les bénéficiaires, organisée en cycles annuels reconductibles, sur le principe dit "d'entrée et sortie permanente" non rémunérée, à temps partiel (4 à 12 heures par semaine), cherche à s'adapter aux besoins et intérêts des apprenants ainsi qu'à ses rythmes et disponibilités.

Les 46 APLIS (en 2003) accueillent annuellement 1000 à 1500 personnes pour l'ensemble de la région, ce qui est relativement peu par rapport au potentiel théorique (10 à 15 % de la population active). En comptant les autres actions (stages, ...), on peut estimer qu'en tout, 2000 personnes trouvent une ou plusieurs réponses parmi les propositions existantes.

Les publics

Les personnes qui acceptent d'entamer une formation ne représentent donc qu'une fraction de la population qui en aurait, théoriquement, besoin. Ce besoin étant à relativiser selon les situations et les projets individuels.

Mais si les niveaux et les situations varient, on peut observer quelques constantes ou dominantes :

- Toutes ont souffert de l'échec dans leur scolarité.
- Toutes sont empêchées, dans leur vie d'adulte, pour prendre pleinement leur place de citoyen. Elles restent plus ou moins dépendantes d'autres personnes pour des démarches simples, dans la vie sociale ordinaire, dans les situations de travail, pour s'occuper de leurs enfants...
- Toutes ont un sentiment de soi très dégradé. C'est toujours sur cet aspect qu'il faut d'abord agir pour pouvoir entamer le moindre apprentissage.
- Dans les parcours scolaires antérieurs, on trouve souvent un passage en SES (SEGPA) ou en institut spécialisé (IME, IMPRO, EREA,...), sans que l'on ne puisse trouver une corrélation avec une quelconque "débilité".
- Pour les plus âgées d'entre elles (40 à 60 ans en 2002), c'est le plus souvent un passage à l'école par intermittence, retenus qu'ils étaient périodiquement par les travaux de la maison ou de la ferme, quand ce ne sont pas des personnes dites "du voyage".
On parle souvent de parcours scolaire "chaotique".
- Beaucoup de ces personnes décrivent une situation d'abandon (famille, ou école : "on ne s'occupait pas de moi"), et d'errance dans un environnement scolaire qu'elles ne comprenaient pas. Les premiers retards scolaires n'ont pas pu être attrapés et ces personnes ont rapidement lâché prise.
- Beaucoup de ces adultes redoutent, au moment de reprendre contact avec un formateur, de retrouver le cadre scolaire qu'ils ont connu : crainte du regard et du jugement du maître, crainte de l'ambiance de la classe.
C'est un des points sur lesquels il faut insister pour argumenter et motiver la démarche vers les apprentissages de base ("la formation que l'on vous propose, ce n'est pas l'école que vous avez connue").
- Un grand nombre est passé par les multiples dispositifs d'insertion, mis en œuvre successivement depuis 10 ou 15 ans.

² On peut se procurer le guide-annuaire des APLIS auprès du GIP "Qualité de la formation", sur simple demande.
Tél. : 05 49 50 32 90

Conclusion

Le but ultime de ceux qui interviennent dans la lutte contre l'illettrisme, c'est, au fond, de ne plus avoir de travail !

On sait que beaucoup trop d'adolescents quittent l'école sans un bagage minimum suffisant. On assiste au phénomène dit de "*déscolarisation*" et on voit que les "*décrocheurs*" sont aussi des élèves qui, pour une grande part d'entre eux, sont en échec face aux propositions pédagogiques que leur sont faites par l'école. Mais on sait aussi que si l'action de l'école est déterminante, elle ne peut être seule à agir, qu'elle est partie prenante d'un système social dont toutes les composantes sont à interroger. Les individus eux-mêmes ne doivent pas être complètement déresponsabilisés.

Malgré tout, se constitue actuellement un "*réservoir*" pour les actions de lutte contre l'illettrisme qui seront organisées dans quelques années.

La lutte contre l'illettrisme coûte cher : en énergie, en mobilisation des pouvoirs publics et de la société civile toute entière, en financements, bien sûr, qui, on le voit bien, restent globalement insuffisants. Les situations personnelles des personnes qui "*souffrent*" d'illettrisme sont souvent dramatiques, généralement corrélées à cet illettrisme, ou du moins si l'illettrisme n'en est pas la cause, il vient le plus souvent les aggraver.

Plus on agira en amont, plus il sera possible de diminuer, atténuer ou prévenir ces difficultés éprouvées par un si grand nombre de personnes qui doivent consacrer tant de temps et de forces à retrouver le chemin des savoirs qu'elles auraient dû normalement, acquérir dans leurs premières années.

ATELIERS 1 et 2

La langue en transdisciplinarité ou « Tous pour un, un pour tous ! ? »

Dans chaque situation d'apprentissage, l'élève doit comprendre et communiquer en lisant, en écrivant, en écoutant, en parlant....

Pourtant, chacun de nous, dans sa discipline, a pu constater que ces compétences fondamentales n'étaient pas toujours acquises et explique, par ce manque, bon nombre de difficultés rencontrées chez les élèves.

La maîtrise de la langue n'est-elle l'affaire que du professeur de français ?

En quoi, et jusqu'où, les professeurs des autres disciplines sont-ils concernés ?

En quoi la maîtrise de la langue et des langages est-elle nécessaire dans toutes les disciplines ?

Quel est peut être l'apport des disciplines autres que le français dans la maîtrise de la langue ?

La langue et les langages sont un vecteur de la pensée. C'est tout autant un moyen de construction du savoir que l'objet d'un savoir.

Comment langue et savoirs interagissent nécessairement ?

Quelles sont les compétences linguistiques mises en jeu dans chaque discipline ?

Quels « outils » communs peut-on mettre en œuvre ?

Ces quelques lignes sont très fortement inspirées du livre « la maîtrise de la langue au collège »

Compte rendu ATELIER n° 1

Animateurs et rapporteurs : Françoise DUJARDIN *IA-IPR sciences physiques*, Jean-Pierre FABIEN *IA-IPR SVT*

Doit-on considérer la maîtrise de la langue comme le socle commun entre les disciplines?

Quelle perception a-t-on de la langue dans la société?

Dans un dictionnaire de sociologie rien n' est proposé pour définir la langue tandis que dans un dictionnaire de maximes, si 19 proverbes y font référence, 2 traduisent une vision positive, 15 donnent une vision négative et deux seulement une approche partagée.

Ainsi la langue est-elle perçue comme dangereuse, représentant un danger de l' autre ou de soi, cette défiance pourrait expliquer les difficultés de l' appréhender.

Les difficultés au quotidien

Témoignage de M. Jean-Jacques HILLAIRET, professeur de sciences physiques

En relation avec les années d' enseignement, le témoignage porte sur l' évolution des élèves.

C' est l' absence de sens qui est retenue pour les observations quotidiennes, tandis que l' insuffisance de vocabulaire empêche la réalisation d' exercices et l' impossibilité de mener des analyses grammaticales justifiant les accords, associée à une absence de maîtrise de l' orthographe

Influence de la société:

Certains sont tentés de dire que les élèves d'aujourd'hui sont moins « bons » que ceux des années passées. En fait, certaines études révèlent que les compétences de nos élèves actuels sont simplement « différentes ».

Cependant, un constat commun s'impose : celui de l'importance de l'environnement social de l'élève dans sa formation. Ses interrogations et ses centres d'intérêts ancrés sur le discours télévisuel conduisent à une école en décalage, par ses textes écrits et oraux, avec le contexte social de l'élève.

La fonction du langage évolue selon le contexte social. Dans un milieu défavorisé, le langage se résume trop souvent à une double fonction : le questionnement et, surtout, l'injonction. À l' école, le langage permet d' expliquer (on parle **de** et **sur**). Cette utilisation du langage est méconnue des élèves car son intérêt n' est pas perçu. Ainsi, en SEGPA, l' enseignant ne sait quel registre utiliser, soit réinvestir le vocabulaire quotidien des élèves soit imposer celui de l' école mais dans tous les cas, la pauvreté du vocabulaire induit une formation basée sur les répétitions. En ZEP, les attentes des parents, pour un accompagnement sur la formation de leurs enfants, soulignent l' écart entre le quotidien et l' école.

Vision synthétique de la langue

Ces divers constats montrent que des difficultés bien réelles existent dans l'acte d'enseigner aujourd'hui mais ils ne remettent pas en cause la qualité des enseignements, quels qu' en soient les niveaux. Ils soulignent également l' incapacité pour certains élèves de s' approprier les compétences nécessaires à la maîtrise de la langue et, de ce fait, de posséder les moyens d'apprendre et de comprendre dans les différentes disciplines. Ils traduisent enfin l' inaptitude des élèves à avoir une vision globale de la langue qui leur permettrait de ne pas se heurter à des difficultés ponctuelles mais rédhibitoires.

Un axe de formation, au sein de toutes les disciplines, faisant émerger la nécessité d' un travail d' équipe au sein des établissements, devrait s' appuyer sur les représentations des élèves avant de vouloir aborder les notions, comme cela est souligné dans les nouveaux programmes de l' école primaire. En fait, le langage scolaire, selon la diversité des champs disciplinaires, est constitué de plusieurs métalangages inaccessibles aux élèves tant qu' une synthèse ne sera pas envisagée au sein de l' éducation nationale.

Le désespoir, de certains enseignants, renvoie une image défaitiste qui ne traduit pas la réalité. Ce sont les constats du quotidien qu' il s' agit de gérer et qui devraient apporter des solutions concrètes pour éviter de pénaliser les élèves dans leurs formations.

Élaborer une réflexion pour envisager une fonction diagnostique

La recherche d' un travail d' équipe

La différence des situations entre l' école primaire, où un seul maître intervient, et le secondaire où interviennent différents enseignants, conduit à la nécessité, dans un état des lieux, de bien identifier ce qu' apportent toutes les disciplines et de souligner la synergie entre les outils communs des disciplines.

Si, à l' extérieur de l' école, ce travail se réalise, au sein de l' école, il serait important d' éviter les redondances, de cibler les critères permettant de mesurer les acquis des langues et de renforcer l' investissement personnel des élèves dans le travail écrit et oral. Cette orientation des formations ne peut s' envisager que dans un travail d' équipe afin d' utiliser les moyens globalisés.

Les itinéraires de découverte, dispositif réunissant les partenaires dans une démarche de projet, peuvent contribuer à une approche synthétique susceptible de renforcer les apprentissages.

La liberté pédagogique

Tout en tenant compte du volume des emplois du temps sur le comportement des élèves, les enseignants ont des outils pouvant les aider à appréhender les difficultés. Ainsi les savoirs, explicités dans les programmes et compléments peuvent conduire à faire des choix de stratégies selon les objectifs visés. Les manuels scolaires, perçus comme trop complexes, sont des vecteurs au service des professeurs qui doivent les adapter au niveau de compréhension des élèves.

Le manque du temps, constat récurrent, devrait amener à utiliser ce temps à partir de choix et de priorités d' objectifs dans les apprentissages. Ainsi l' apport otionnel des programmes est-il à associer aux compétences à faire acquérir : il s'agit de viser une cohérence entre les différents niveaux d' enseignement afin d'élaborer des stratégies de remédiation.

La résistance à ses propres attentes

Le rôle d' un enseignant serait d' éviter la fracture entre le quotidien vécu par l' élève et les exigences de l' école. Le dilemme de l' enseignant, désireux d' amener l' élève vers le meilleur, en attente du parfait, supporte mal la parole approximative de l' élève. Ainsi, les travaux finalisés fournis par l'enseignant sont un évitement à l' imperfection, et ne prennent pas en compte l' importance de la parole de l' élève prise devant les autres, complétée par celle d' un autre. L' instauration de relations de confiance réciproque doit favoriser le passage de l' oral à l' écrit comme le préconisent les instructions officielles et ce, dans les différents champs disciplinaires.

Favoriser l' appropriation du quotidien, au lieu de rester dans l' abstrait, peut donner du sens aux apprentissages. Les épreuves certificatives du rapport d' activité professionnelle amènent à une évolution des pratiques avec les interrogations sur les compétences mobilisées et confortent les apprentissages ancrés sur les propres expériences des élèves.

Les démarches d' appui

La relation à la connaissance de l' élève a évolué comme le traduisent les transformations des bulletins scolaires. On y trouve une évolution du regard de l' enseignant valorisant son métier et dépassant l' implicite lié à ses propres apprentissages.

Ces transformations devraient aider au retour de pratiques où seraient considérées les compétences impliquées dans la maîtrise de l' oral puis de l' écrit

- L' oral, pratiqué en début de séance pour la resituer dans la séquence entreprise ou pour faire émerger les représentations, est l'occasion d' une prise de parole individuelle et d' un éventuel débat que le professeur sait gérer.
- La tenue d' un cahier d' essais (ou de recherche), favorable à l' écrit individuel, permet à l' élève de s'exprimer avec ses propres mots et / ou langages et ne donne lieu à aucune sanction ni évaluation du professeur.
- La synthèse par l' élève sur le sens d' une séance ou d' une séquence à formuler en fin de cours ou à inclure dans le cahier de textes, constituent autant d' évaluations pur l' élève que pour l' enseignant sur la validation de ses pratiques pédagogiques.

Une culture d'évaluation commune entre les différents cycles, est à construire en s'appuyant sur un référentiel de compétences à structurer pour renforcer la cohésion des objectifs entre les disciplines par l'action d'un médiateur.

L'ensemble de ces pratiques concourt à l'apprentissage de la citoyenneté, en favorisant le débat, en levant le silence. L'oral, permettant de verbaliser et d'argumenter, conduit à l'apprentissage de la démocratie et contribue à la réduction de la violence.

Cette compréhension de l'autre par la parole dont l'intérêt est perçu comme nécessaire dans la classe est également à favoriser par la poursuite de rencontres identiques à celle de cette journée.

Compte rendu ATELIER n°2

Animateur : Patrick DUPRAT, *IA-IPR vie scolaire*

Rapporteur : Maylïs LAFERRERE

Les intervenants sont issus à la fois des corps d'inspection et d'enseignants des 1^{er} et 2^d degrés (enseignement général, technologique et professionnel).

Les témoignages et expériences, très divers, témoignent d'une nette prise de conscience : les difficultés langagières rencontrées par certains élèves nuisent non seulement à leur scolarité, mais aussi à leur épanouissement personnel et, plus tard, professionnel.

Si les récentes réformes de l'enseignement primaire ont officialisé structurellement l'effort à consentir pour une meilleure maîtrise de la langue, un long chemin reste à parcourir dans le second degré, particulièrement en lycée et lycée professionnel : le professeur de français - ou de lettres – ne saurait assumer seul la maîtrise de la langue « outil de communication », fondamentale pour toutes ; le phénomène, troublant pour les élèves, de la polysémie, peut être un point de départ intéressant pour un travail commun.

Cela suppose **un travail d'équipe**, reposant sur un projet nettement défini, inscrit lui-même dans **le projet d'établissement**. Peut-être serait-il possible, par exemple, d'établir des consignes très simples et des exigences communes, du premier degré au lycée.

Il faut toutefois prendre en considération la difficulté, pour beaucoup d'enseignants, de travailler en équipe : un effort dans ce sens serait nécessaire, tant au niveau de **la formation initiale qu'à celui de la formation continue**.

Sur le terrain, les constats sont les mêmes : la langue de la cour de récréation n'a rien à voir avec celle entendue, parlée ou écrite en cours. **La multiplication des photocopies annihile l'effort mais aussi le plaisir d'écrire** : dans ce contexte, toute production écrite est à prendre en considération, y compris le cahier « de brouillon » ou d' « essai » ; **la prise de notes** doit être encouragée dans les travaux de recherches pour les IDD, TPE et PPCP. **L'utilisation des TICE**, si elle va dans le sens d'un effort de synthèse de l'information, peut constituer une aide précieuse.

La pratique de l'oral n'est pas à négliger : la même recherche de précision et de qualité constitue un apprentissage remarquable dans la formation et la structuration de la pensée.

Les échanges entre les divers intervenants ont clairement démontré une évolution face au problème majeur de la maîtrise de la langue : nous sommes tous concernés, y compris dans notre propre façon d'écrire et de parler.

Il revient maintenant aux établissements et aux responsables de la formation de transmettre une information claire sur les positions prises, d'accompagner les enseignants dans leurs démarches et l'évolution de leurs pratiques, d'avoir un discours ferme et cohérent, de l'école à l'université.

ATELIER 3

Élèves non francophones, quels apprentissages ?

L'académie de Poitiers voit le nombre des élèves non francophones (entre autres les élèves anglais, aux problèmes bien particuliers) augmenter de manière très sensible depuis quelques années, de 135%, par exemple, en 2001-2002. Quant aux problématiques spécifiques aux enfants du voyage, elles sont désormais bien connues dans les quatre départements. Or ces deux groupes ne demandent pas le même traitement pédagogique.

Par ailleurs, les enseignants se sentent mal formés pour les accueillir et gérer leurs difficultés d'apprentissage de la langue française. Comment donc faire face de la manière la plus efficace possible aux problèmes rencontrés ? Est-ce en regroupant les élèves dans des classes spécialisées ? Est-ce en essayant de les intégrer à des classes ordinaires en leur donnant des soutiens spécifiques ?

Comment réussir leur intégration et leur insertion dans le milieu scolaire d'abord puis dans la société civile, en évitant de les orienter presque systématiquement, pour ce qui est plus particulièrement des enfants du voyage, dans les SEGPA ?

Compte rendu Atelier n° 3

Animateur et rapporteur : Marie-Paule VEYRET, *IA-IPR lettres*

La réunion débute par un éclaircissement concernant le CASNAV, dont le rôle et le fonctionnement ont été fixés dans le BO spécial n° 10 du 25 avril 2002.

Le CASNAV a remplacé le CEFISEM et s'occupe de la scolarisation des primo-arrivants, qu'ils soient d'origine étrangère ou enfants du voyage. Après celle d'enfants originaires des pays en guerre, en Europe de l'Est ou ailleurs, l'Académie connaît depuis quelque temps une arrivée importante d'enfants anglais. Tout son territoire est concerné peu ou prou par ce type d'élèves.

Le CASNAV est un organisme qui centralise, au niveau académique, les arrivées et apporte une aide pédagogique et organisationnelle (dans la mesure de ses faibles moyens), aux chefs d'établissement et aux professeurs.

Un des deux chargés de mission du CASNAV, monsieur LE GUILLOU (qui s'occupe de la Charente et de la Charente maritime), a mis au point, avec l'aide du service informatique du Rectorat, une application qui permet de suivre en temps réel les enfants nouvellement arrivés. Cette application doit être remplie par les directeurs d'école et par les principaux de collège (plus rarement par des proviseurs de lycée), concernés par l'arrivée d'enfants soumis, comme les autres, à l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans. Ce signalement s'accompagne d'une possibilité de demander des HSE aux Inspections Académiques concernées, afin de permettre aux enfants nouveaux arrivants d'apprendre rapidement le français à l'école, dans le but de s'intégrer plus rapidement.

Le second chargé de mission, monsieur MARTIN, s'occupe de la Vienne et des Deux-Sèvres.

Les enfants, doivent avant toute chose, être évalués dans leur langue maternelle et il convient de distinguer ceux qui n'ont jamais été scolarisés (leur cas est encore plus aigu) de ceux qui ont déjà fréquenté l'école. Il faut les mettre dans une classe qui correspond à leur âge, en ne leur faisant suivre que les matières qui peuvent leur être un tant soit peu accessibles, tout en leur apprenant, de façon intensive, rapidement notre langue, dans le cadre d'un dispositif où ils se retrouvent entre eux. Le français qui leur est dispensé est pour eux une langue seconde (la première étant leur langue maternelle) plus qu'une langue étrangère, puisqu'ils vont devoir s'en servir comme langue de communication et d'apprentissage des autres disciplines (le cas des enfants du voyage n'est pas identique). Ces enfants ont besoin d'être aidés et soutenus par des pairs qui les accompagnent et par des adultes référents (professeurs de français, aides-éducateurs, CPE...)

Madame Caroline DAEE, professeur au collège Romain Rolland à Soyaux rend ensuite compte de la pédagogie particulière qu'elle met en œuvre dans son établissement à destination de ces élèves au profil bien spécifique. Elle travaille dans le cadre d'un dispositif, et non d'une classe, comme il en existe à Poitiers, au collège Jean Moulin, par exemple (CLA). Le même type d'organisation existe dans le premier degré (CLIN). Le choix du dispositif exige une organisation complexe et sans faille. Il s'agit d'apprendre à parler le français et de le comprendre, mais aussi, très vite, de l'écrire. La difficulté majeure est qu'il n'existe aucun manuel de FLS (alors qu'il y a des manuels de FLE destinés à des publics qui souhaitent apprendre le français et ont tout leur temps pour y parvenir) et qu'il s'agit pour les enseignants concernés de travailler sur des cas souvent particuliers avec des instruments pédagogiques qu'ils élaborent souvent eux-mêmes. Madame DAEE travaille en collaboration avec son collègue du premier degré, lui aussi présent. Un stage de formation continue est prévu dans les semaines à venir pour les personnels du second degré, où interviendront madame DAEE, messieurs LE GUILLOU et MARTIN.

L'atelier se termine par une série de questions posée par l'assistance.

ATELIER 4

Lire, écrire, calculer : comment prévenir l'illettrisme ?

Une des missions premières de l'école est de « faire acquérir aux élèves la maîtrise des savoirs fondamentaux et des langages donnant la capacité à se situer et à évoluer dans un environnement complexe », mission rappelée dans le projet académique. Le domaine de la maîtrise de langue offre-t-il un cadre favorable à cette mission ?

Trois statistiques de nature différente qualifient le phénomène : entre 10 % et 15 % des élèves de 6^{ème} ne maîtrisent pas les mécanismes de base pour lire, écrire, compter, 6 % des jeunes de la population JAPD (journée d'appel et de préparation à la défense) éprouvent de graves difficultés de lecture, 7,5 % de jeunes sortent du système scolaire sans qualification. Avec ces chiffres qui nous interpellent, n'est-ce pas là le nouveau défi pour notre système scolaire ?

Le plan de prévention de l'illettrisme dévoilé par le Ministre de l'éducation et de la jeunesse en juin 2002 prévoit un certain nombre de mesures visant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul dans le 1^{er} degré. Au-delà d'un intitulé fortement connoté, comment engager un processus de réflexions et d'actions chez tous les acteurs du système éducatif dans leur pratique quotidienne et dans ce cadre de la prévention de l'illettrisme ?

Compte rendu Atelier n° 4

Animateur : Josette BARBOTIN, *chargée des innovations pédagogiques à la MEIP*
Rapporteur : Paulette GEMARD, *enseignante en SEGPA à Cerizay (79), MEIP*

L'atelier a réuni une trentaine de personnes aux fonctions très diverses, professeurs, professeurs d'école, documentalistes, médecins scolaires, inspectrice de l'éducation nationale, orthophonistes, conseillères pédagogiques, principaux, correspondante académique Mission Générale d'insertion (MGI), correspondant académique illettrisme à la MEIP, président d'association de lutte contre l'illettrisme (ALCIV), chargé de mission régional ANLCI (agence nationale de lutte contre l'illettrisme)... La plupart du temps tous sont impliqués dans l'action de prévention ou de lutte contre l'illettrisme depuis plusieurs années.

Un premier tour de table permet de comprendre quel peut être l'engagement de chacun et les forces à mettre en synergie tout au long de la scolarité d'un élève au lieu de les additionner au coup par coup.

Après le rappel de la problématique de l'atelier, trois questions lancent le débat :

- Comment l'école peut-elle s'emparer de ce problème ?
- Est-ce un nouveau défi pour notre système scolaire ?
- Comment engager un processus de réflexion et d'action au quotidien, quelles pratiques mettre en œuvre ?

Dès la première prise de parole, une autre question est renvoyée qui fait consensus : pourquoi ces élèves n'ont-ils pas appris à lire ?

En premier lieu, tous les participants s'accordent pour signaler également l'aggravation du problème par des soutiens en quantité et la répétition des mêmes méthodes qui ont échoué.

Le CORELI et la MGI font état d'une typologie du public en difficulté

- Les jeunes qui n'ont pas appris suffisamment pour être autonomes : petits lecteurs / non-scripteurs à peine déchiffreurs.
 - Les analphabètes qui n'ont jamais été scolarisés ; 75 à 80% d'origine étrangère
 - Les gens du voyage, jeunes et adultes
 - Des nouveaux arrivants (français langue étrangère)
- En général tous ceux qui n'ont pas développé une conscience phonologique suffisamment forte.

Le désarroi des enseignants est manifeste : « Pourquoi l'éducation nationale n'a-t-elle pas réglé ce problème ? »

- « Je ne sais pas comment intervenir dans ce groupe de SEGPA car les problèmes sont trop hétérogènes. »
- « Je suis assez démuni, je ne suis pas préparé et les outils de remédiation n'apportent rien pour les élèves les plus en difficulté ! »
- « Comment intervenir après des années de carence pédagogique ? »

Quelques éléments de réponses sont mutualisés d'après différentes pratiques dans les écoles et dans les établissements :

- Ne pas multiplier les soutiens
- Travailler en équipe et avec les personnels de santé
- Poser un diagnostic, une typologie des difficultés
- Organiser le dépistage et diagnostic précoces (problèmes auditifs, dyslexie)
- Favoriser un partenariat de formation
- Mettre en place des traitements spécifiques personnalisés (dispositifs avec des orthophonistes, des psychologues scolaires...)
- Créer des groupes de parole et d'écriture
- Améliorer la prévention : les *maîtres G* doivent être mieux « utilisés »
- Faire de la maîtrise de la langue une priorité du projet d'établissement ou de la structure ou du cadre de travail

Deux témoignages viennent proposer d'autres pistes de travail concrètes :

Témoignage d'Évelyne AZIHARI³ et de Pascal MAILLOU⁴ (Atelier Pédagogique Permanent Écriture et Lecture - APPEL - collège Macé de Châtelleraut – 86)

Quant au montage de l'action :

- c'est d'abord une aide à la réflexion et à la mise en projet dans l'établissement avec le correspondant illettrisme à la MEIP et plusieurs partenaires (dont la MGI) avec la Principale et une équipe de professeurs motivés et décidés à « ne plus laisser des élèves traverser le collège sans maîtriser les savoirs fondamentaux ».
- ensuite un temps de formation de l'équipe volontaire associant le repérage (par les professeurs), l'évaluation (par l'équipe du CIO) et le positionnement des élèves (par les formatrices de l'ACLEF, atelier de lutte contre l'illettrisme de Châtelleraut).
- enfin le démarrage de l'action vis à vis des élèves après la Toussaint.

Quant à l'action elle-même :

Proposer aux élèves en grande difficulté avec l'écrit un « atelier » consacré aux apprentissages de la lecture, de l'écriture et de calcul, suppose la réunion de 3 conditions :

- un atelier ouvert aux élèves préalablement positionnés (chaque élève aura été évalué individuellement 2 à 3 h sur ses acquis, profil, capacités cognitives... afin de pouvoir élaborer un bilan et un projet de formation) et impliqués (la démarche proposée dans l'atelier repose sur l'implication de l'apprenant, celle de sa famille et de l'équipe éducative) ;
- un atelier ouvert pendant les heures de cours : dans l'emploi du temps des élèves, les plages de 3h réservées seront inscrites à l'égal d'un cours, le nombre d'heures proposées à chaque élève est fonction de son plan de formation : de 3 à 9 h hebdomadaires ; c'est un lieu dédié à l'atelier et spécialement aménagé pour sa bonne marche ;
- un atelier fondé sur l'individualisation : la MNLE (méthode naturelle de lecture écriture) garantit un projet et une démarche individualisés, indispensables pour ce type d'élèves ; le parcours est basé sur les grilles et profils spécifiques pour définir les compétences en lecture-écriture-expression, des objectifs d'apprentissage et une durée de parcours propres ; les supports et outils pédagogiques (dictionnaires spéciaux, logiciels...) sont au service de la démarche individualisée.

Ce dispositif « casse » 4 repères traditionnels du collège : le programme disciplinaire, le groupe classe, le lieu/espace classe, le face à face professeur/élèves. Il s'agit de mettre en place un processus innovant dans le contenu (pédagogique) et dans l'organisation (individualisée).

Quant aux premières conclusions :

- le pari de faire intervenir des acteurs hors E.N. (les formatrices de l'ACLEF en l'occurrence) auprès des enseignants volontaires est d'ores et déjà un succès ; après avoir observé quelques séances dans l'atelier, les professeurs se lancent avec enthousiasme dans la formation de 3 jours consécutifs (aujourd'hui est le 2^{ème} jour) ;
- le positionnement des élèves révèle 2 enseignements inattendus : aucun élève (sur 15) n'est placé sur les 2 plus bas niveaux (qu'on relève chez certains adultes) ; ce qui signifie que le problème est dans l'articulation déchiffrement / compréhension et non dans la technique d'assemblage (la majorité des élèves fait l'objet de grosses difficultés à l'oral). Par ailleurs aucun problème de raisonnement logique n'est détecté.

Témoignage de M. POSSOMPÈS, principal (ZEP au collège Mendès-France à Soyaux – 16)

Beaucoup d'élèves non francophones manifestent des problèmes comportementaux dus au manque d'expression dans les classes. Les enseignants ont donc mis en place des groupes de parole et d'écriture dans le cadre du PE ainsi qu'un Parcours Personnel d'Aide et Projet (PPAP).

Principe du PPAP : une évaluation en CE2 et en 6^{ème} permet d'attirer l'attention sur les élèves dont les résultats obtenus se situent au-dessous de 75% de réussite.

Ensuite, pendant 5 à 6 semaines, les outils du PPAP aident à une remédiation pour empêcher ces élèves de « s'enfoncer » davantage.

³ Principale du collège qui a enclenché la réflexion de l'équipe en sollicitant la MEIP.

⁴ Correspondant « illettrisme » à la MEIP- rectorat, chargé d'accompagner et « d'outiller » les demandes provenant du second degré.

Méthodologie du dispositif :

- Lister les compétences à améliorer, choix des supports pédagogiques, dispositif d'évaluation à mettre en place.
- Travail à faire en classe, en groupe et/ou individuel.
- Donner une place à la famille, restaurer la confiance élève / parent / enseignant pour réduire la part de l'indisponibilité cognitive

Le débat revient sur ce terme « illettrisme », employé dans le monde scolaire aujourd'hui après des années où il était tabou. Il est réducteur mais il a cependant constitué un « électrochoc » qui sert à changer les mentalités, les remettre en cause. Il vaut mieux parler d'apprentissages différenciés sur toute la scolarité.

Une intervention de la MGI qui s'occupe de l'insertion d'élèves après 16 ans, souvent en difficulté : l'échec des jeunes est-il seulement l'échec de l'école ? Quelle est la place de la société, de la famille ? Comment travailler avec les familles ?

En guise de conclusion

Certitude - Il est toujours possible de faire quelque chose à chaque niveau de la scolarité si l'on connaît bien les causes (n'être ni dans l'illusion, ni dans l'alibi).

Proposition – Faire une politique de prévention réelle qui prendra en compte toutes les structures dans et autour de l'école, en distinguer les différents aspects : médicaux, pédagogiques, sociologiques.

Question – Quelle est la définition de la remédiation : un remède ou une autre médiation ?

Une liste circule où chacun peut inscrire son adresse mél pour recevoir le compte rendu de l'atelier et continuer à dialoguer s'il le souhaite ; un réseau peut ainsi se constituer.

ATELIER 5

« Nul en orthographe ? »

Et si on lisait, et si on écrivait ?

C'est dans l'écrit que nous mesurons le plus souvent les difficultés des élèves avec une maîtrise de langue en cours d'acquisition en orthographe lexicale et grammaticale. Comment toutes les disciplines peuvent-elles contribuer à mieux maîtriser le lexique et la syntaxe ?

Comment le temps consacré à la grammaire et aux outils de la langue en français peut-elle contribuer dans le cadre du décloisonnement à une meilleure maîtrise de la langue ?

La grammaire peut-elle devenir une chanson douce ?

Comment concilier les exercices nécessaires, les gammes et les activités sur la langue ?

Comment leur donner sens par les lectures et la pratique des différents types d'écrits ?

Comment tirer un meilleur parti de l'oral ? Telles sont quelques-unes des questions de l'atelier 5.

Compte rendu ATELIER 5

Animateurs : Christian BARBE, IA-IPR, chargé de mission et Muriel CORET, Maître de conférences, IUFM
Rapporteur : Christian BARBE

Le constat du tour de table :

C'est dans l'écrit que nous mesurons le plus souvent les difficultés des élèves avec une maîtrise de la langue en cours d'acquisition en orthographe grammaticale et lexicale. Comment toutes les disciplines peuvent-elles contribuer à mieux maîtriser le lexique et la syntaxe ? Comment le temps consacré dans le cadre du décloisonnement à l'étude des outils de la langue, à la grammaire dans les séquences peut-il se concrétiser dans une meilleure maîtrise de la langue ? Comment articuler les grammaires de phrase, de texte, de discours ? La grammaire peut-elle se présenter comme une chanson douce ? Comment concilier les exercices nécessaires, les gammes, la mémorisation et les activités sur la langue ? Comment leur donner sens par les lectures et la pratique des différents types d'écrits ? Comment tirer un meilleur parti de l'oral ?

Les difficultés ne sont pas toujours suffisamment diagnostiquées ou révélées avant l'entrée en 6° et le manque de continuité entre école et collège ne facilite pas la tâche ! Avec la pratique des SMS, l'élève objecte : Ai-je besoin de l'orthographe pour me faire comprendre ? Oralement non mais tout change à l'écrit, hors des correspondants de son âge !

L'insuffisante maîtrise de l'orthographe ne permet pas de réussir les apprentissages. L'élève qui ne maîtrise pas l'orthographe ne peut accéder à l'ordre alphabétique et à la recherche documentaire (les manuels et les encyclopédies présentent des textes très élaborés) il ne peut utiliser convenablement l'ordinateur, il ne comprend pas ce qu'il lit et ses écrits sont à leur tour incompréhensibles. Les élèves, notamment ceux qui rencontrent de très grandes difficultés en orthographe ne parlent pas la même langue que les professeurs et les manuels : on ne se comprend pas.

Intervention du Docteur Gyslène DE BAILLENX, Service de promotion de la santé des élèves :

Un dépistage précoce a lieu à la maternelle et peut conduire à la proposition d'un suivi. A l'école élémentaire, il existe un réseau d'aides spécialisées (RASED), composé de différents professionnels : psychologues scolaires, maîtres spécialisés E et G qui interviennent auprès des élèves en difficulté. Plusieurs participants déplorent qu'il n'existe pas un tel réseau au sein de l'enseignement secondaire. A l'entrée en collège la Commission de Circonscription du Second Degré propose aux familles des élèves en difficulté l'orientation qui lui paraît la mieux adaptée à la situation de l'élève mais en dernier recours la décision appartient aux parents.

La dyslexie est dépistée et confirmée après un bilan pointu, or celle-ci ne s'arrête pas après l'école, elle continue en 6° et au-delà et doit donc être prise en compte pendant tout le cursus scolaire de l'élève. Le bilan de dyslexie est fait parfois bien tard en quatrième ou plus, elle s'accompagne de dysorthographe. Elle demande une prise en charge orthophonique, pédagogique et parfois aussi une prise en charge psychologique. Il est nécessaire de porter un regard différent sur ces élèves sans les cataloguer : les dyslexiques savent souvent appliquer les règles de grammaire mais rencontrent des difficultés quand ça va trop vite. Ces élèves ont droit à un tiers-temps supplémentaire lors des examens. La dyslexie ne doit pas empêcher la réussite des élèves (de grands savants auraient été dyslexiques : Léonard de Vinci, Einstein). Pour y remédier le collège et les écoles de Surgères proposent une prise en charge des élèves dyslexiques avec le concours d'un orthophoniste.

Intervention de Muriel CORET : L'observation ludique est utile mais ne suffit pas, les règles, la connaissance des normes sont indispensables, si on ne les respecte pas on va vers un affaiblissement de la langue et de la pensée. Un temps de structuration de la langue en plus du temps d'observation est nécessaire à l'école, les mots demandent à être mis en relation, en phrases, textes, discours. L'enjeu concerne la transversalité de la langue.

Cela demande de s'entendre sur le degré de maîtrise de la langue, ne pas attendre les mêmes performances d'un élève de CM2, 6°, 3°, seconde, d'un polytechnicien.

Eléments d'explication : petit historique

Si l'élève a tant de difficultés avec girafe et éléphant c'est que l'une vient de l'arabe par l'intermédiaire de l'italien, l'autre du grec et du latin cf. Bande Dessinée sur la dictée d'Agrippine.

A-t-il vraiment existé un âge d'or de l'orthographe ? Le niveau moyen a beaucoup varié selon les époques : les enquêtes réalisées de 1829 à 1833, à la demande de Guizot révèlent qu'un 1/4 des maîtres hommes maîtrisent l'orthographe (l'ignorance concernait 3/4 des maîtres dans le midi, la moitié seulement au nord) et

1/10° des maîtresses d'école, tendance que les jeunes filles ont heureusement inversée depuis. L'exemple d'une lettre de 1900 montre la persistance d'un faible niveau.

A l'origine de notre langue, on écrit le français pour aider la mémoire en vue de l'oralisation, le latin assurant la communication écrite. Au XIII^{ème} siècle, la graphie française reste très proche de l'écriture phonétique de l'italien ou de l'espagnol et Henri D'ANDELY écrit l'orthographe avec une f finale ! Confrontés à l'absence de système cohérent, les imprimeurs humanistes de la Renaissance ressentent la nécessité d'un code mais chacun propose le sien. Lorsqu'en 1539, l'édit de Villers-Cotterêts fait du français la langue officielle, c'est en vain que Jacques PELETIER DU MANS propose une orthographe phonétique. On assiste à un double mouvement parfois simultané de complexification, de rigidité d'un côté et de volonté de cohérence et de simplification de l'autre : la querelle se poursuit.

Le XVII^{ème} offre une grande liberté de graphie à défaut de celle de penser et d'écrire.

SOMAIZE déclare dans le Grand Dictionnaire des Précieuses de 1660-1661 « *Il fallait une nouvelle orthographe afin que les femmes peussent écrire aussi asseurement et aussi correctement que les hommes* » mais Mazeray pour le Dictionnaire de l'Académie proclame en 1694 qu'il faut « *suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes et qu'il faut la maintenir partout, hormis dans les mots où le long et constant usage en aura introduit une contraire* ». En 1801, Napoléon institue la dictée au concours de polytechnique et la sacralise.

La loi GUIZOT du 28 juin 1833 fixe les règles de la langue française pour l'orthographe et l'introduit aux concours de recrutement des emplois publics.

Le Dictionnaire de l'Académie dans sa neuvième édition de 1935 constate : « La tradition orthographique s'est établie et en dépit de ses imperfections, s'est imposée à l'usage. C'est d'après elle qu'ont été imprimés des milliers de livres qui ont répandu dans l'univers entier l'admiration pour les chefs-d'œuvre de notre littérature. La bouleverser serait, pour un bien mince profit, troubler les habitudes séculaires, jeter le désarroi dans les esprits ».

Le mouvement inverse a toujours rencontré de telles oppositions qu'il a toujours échoué :

Ferdinand BUISSON, directeur de l'enseignement primaire sous le ministère de Jules FERRY, tente de la simplifier par la circulaire du 27 avril 1891, propose même de supprimer la dictée, déjà, et de réduire les exceptions : tollé général !

L'arrêté du 26 février 1901 établit un nombre limité de tolérances pour les examens : simplification de certains accords et exceptions toujours sanctionnés comme fautes, toujours pas appliqués.

L'arrêté du 28 décembre 1976, (René HABY) se heurte aux protestations de J. HANSE au nom de la francophonie.

Le 6 décembre 1990, le Conseil Supérieur de la Langue française propose de nouvelles rectifications avalisées par l'Académie française mais nouveau tollé si on touche au nénuphar.

La récente volonté de féminisation des titres rencontre la résistance de l'usage, de la tradition, etc.

Toucher à l'orthographe, c'est toucher à la langue, au patrimoine !

Est-ce être réactionnaire ou progressiste ? Le problème dépasse l'école, la société : il représente un enjeu important : Il est nécessaire d'enseigner l'orthographe à tous les élèves pour favoriser la compréhension, la socialisation et l'égalité des chances.

L'orthographe : on a tous besoin, elle est nécessaire pour se comprendre, elle fait gagner du...temps : le Monde du 1^{er} octobre présente un article où seules la première et la dernière lettre de chaque mot sont dans l'ordre, les autres dans le désordre : la lecture s'avère très difficile si on ne connaît pas déjà les mots car on lit avec son bagage culturel.

Quelques propositions d'actions :

Pourtant les maîtres (et les élèves) déploient beaucoup d'efforts et de temps, expliquent les règles, notamment les accords, les font régulièrement apprendre. René THIMONNIER, avec son Code Orthographique et grammatical (Orthographe raisonnée), Nina CATACH ont fait des propositions pour comprendre le plurisystème qui caractérise notre orthographe.

Il reste qu'expliquer le système linguistique, quand une difficulté est travaillée, ne suffit pas pour que l'élève transfère les connaissances, d'où la nécessité de les contextualiser. La psycholinguistique propose maintenant de partir de l'apprenant.

Muriel CORET :

Dans une situation d'écriture le principal objectif des élèves est d'écrire et la multiplicité des tâches complexes leur fait négliger l'orthographe. L'orthographe appelle une autre démarche intellectuelle, elle intervient pour eux le plus souvent dans un deuxième temps de relecture pas toujours utilisé.

On gagne à demander aux élèves comment ils parlent de leurs textes : justifier, expliquer leurs graphies, les élèves n'écrivent pas au hasard, ils donnent une justification qui mérite d'être analysée, rectifiée : ils justifient

leur erreur par un raisonnement réel mais erroné, une confusion, un apprentissage antérieur qu'ils ont mal compris.

Travailler la technique du brouillon qui n'est pas acquise à l'entrée en sixième. Les élèves écrivent de plus en plus au cours de leur scolarité, on leur donnera de plus en plus l'occasion d'écrire pas seulement sous la dictée.

L'orthographe pose le problème des rapports entre la langue et les langages écrit et oral.

On pourra :

- travailler sur les différences entre langage oral et langage écrit : sons qui présentent plusieurs graphies selon le sens (j'ai / il est...) différences (*ent* du pluriel des verbes au présent, *ant* des participes présents ; *ent* qui se prononce comme *ant*), « mots qui ne s'écrivent pas comme ils se prononcent » ; s'aider des différences de la prononciation (Ils ont / ils sont).
- travailler ensemble les erreurs les plus fréquentes (les accords ; les terminaisons ; les homophones *a/à, ce/se, ou/où* ...) et de façon individualisée les erreurs plus personnelles, avec l'aide des logiciels (Elsa, Lirebel, Orthobel...).
- mettre en place des ateliers de négociations graphiques pour travailler en groupes.
- pratiquer la dictée sans faute(s) où chacun peut poser des questions relatives à l'orthographe.
- faire utiliser les bons outils adaptés à l'âge : les guides de conjugaison, faire repérer les séries régulières (e, es, e/is, is, it/s(x), s(x), t(d)/ons, ez, ent), les dictionnaires...
- toujours écrire les mots nouveaux au tableau dans une phrase, dans toutes les disciplines et les expliquer dans le sens commun et dans celui de la discipline.

Certes, on ne peut pas tout expliquer : il faut accepter des graphies qui ne se négocient pas, une part de l'orthographe fait appel à la mémorisation et donc à l'emploi fréquent, au champ lexical. Tout ce qui montre à l'élève qu'il existe une structure de l'orthographe lui permet de progresser : conjuguer les grammaires de phrase, de texte, de discours, bref mettre en musique la grammaire comme une chanson douce et montrer ce qu'on écrit est très important pour le sens grâce aux exercices où l'orthographe change le sens (l'exemple fameux cité par Jean FOUCAMBERT : Les poules du couvent couvent, nécessite de recourir au sens pour prononcer et écrire ; jeux de mots et titres de presse) !

Faisons lire les élèves et donnons-leur l'occasion d'écrire régulièrement, demandons-leur de s'exprimer sur leurs graphies, de les expliquer, faisons-les écrire pour des correspondants réels : beau programme pour les Liaisons école-collège ! Sans oublier les temps de structuration nécessaires !

Quelques bonnes lectures :

- *La maîtrise de la langue au collège*, CNDP – Nathan, 1997, site cndp.
- *Les programmes et documents d'accompagnement de l'école, du collège et du lycée.*
- *Enseigner la langue de l'école au lycée, le français aujourd'hui*, n° 141, AFEF, 19, rue des Martyrs, 75009 - Paris.

Une question : comment enseigner avec succès l'orthographe ?

Une certitude : elle est nécessaire à tous pour comprendre et pour favoriser l'égalité d'insertion sociale.

Une proposition : permettre aux élèves de lire, d'écrire, de s'exprimer sur leurs graphies et comprendre leurs erreurs (et non leurs fautes) !

ATELIER 6

Oral, où es-tu ?

L'oral est l'un des parents pauvres en termes d'apprentissages. Depuis l'invention de l'imprimerie au 15^{ème} siècle, notre société a été une civilisation de l'écrit. Aussi l'école est-elle restée largement dominée par l'écrit et a-t-elle considéré l'oral comme un genre secondaire.

Un rapport de l'inspection générale de septembre 1999 (page 7) sur l'enseignement de l'oral constate que l'une des raisons principales du retard pris, est de fait imputable à l'idée que celui-ci a été (est) souvent associé à un registre familier. Dans une conception qui hiérarchisait les « niveaux » de langue, l'écrit apparaissait comme le lieu d'une plus grande exigence, l'oral au contraire comme celui du relâchement ». Or rien n'autorise d'un point de vue linguistique à hiérarchiser les différents registres de langue.

Si l'histoire sur la réflexion de l'oral explique certains aspects de son statut au sein du système éducatif, ce dernier pâtit aussi souvent d'une confusion entre la problématique de la communication et celle de l'expression, l'oral parole première et authentique ne relèverait pas d'un apprentissage....

Comment donc contribuer à lui édifier un véritable statut et à lui rendre ses lettres de noblesse à l'école ?

Apprendre à parler pour penser, tel n'est-il pas l'objectif de la maîtrise de la langue ?

Dans ce cadre, à la fois objet et outil d'apprentissage, l'oral c'est aussi une écoute autant qu'une expression, un silence tout autant qu'une parole, un jeu de mots, une gestion des échanges et d'une prise de parole.

En conséquence l'atelier propose de définir les différentes fonctions de l'oral dans l'enseignement (fonction de socialisation, fonction d'aide à l'apprentissage, fonction d'objet d'apprentissage) et pose la problématique de la gestion des objectifs d'apprentissage et de leur évaluation à travers des situations pédagogiques de la maternelle au lycée.

Compte rendu ATELIER n°6

Animateur et rapporteur : Myriam ROSSINI, IEN

L'oral est un objet difficile sur lequel les connaissances ne sont pas stabilisées. Il est cependant l'objet de préoccupations fortes de la maternelle au lycée dans le cadre de la maîtrise de la langue et d'excellents outils aujourd'hui édités par le Ministère de l'Education Nationale et intitulés « accompagnement des programmes » (collections école, collège ou lycée) peuvent être trouvés.

Dans l'atelier, il y a eu lieu de dégager d'une part des caractères propres à cet objet, d'autre part des axes qui permettront de mieux le travailler et/ou l'enseigner.

I - Cet objet présente un caractère protéiforme :

- a) il est labile dès que les mots ont été prononcés, ils ont disparu mais restent définitivement prononcés cependant ;
- b) c'est un travail (produire un énoncé cohérent) ;
- c) il nécessite un engagement total de la personne (elle se montre et s'expose aux regards des autres).

II - A l'école la personne s'efface derrière des élèves et des professeurs.

- A qui s'adresse t'on dès lors ? Au sujet cognitif ? Social ? Affectif ?
- Autant de clarifications nécessaires pour mieux appréhender quelle(s) fonction(s) de l'oral est visée quand l'enseignant se situe dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral.

Quant au dispositif didactique, le choix (supports, thèmes, organisation pédagogique...) tout comme ceux de l'évaluation (ciblée, globale, critériée...) sont multiples. Cette liberté est toutefois relative et liée à des paramètres établis de fait : cohorte des élèves, caractéristiques culturelles et sociales de la classe, cadre et espace matériels offerts.

Les différentes interventions des collègues venus présenter leur travail ont toutes illustré la nécessité de prendre en compte l'ensemble des éléments développés dans les points 1 et 2, de sorte que l'atelier 6 a conclu qu'il conviendrait plutôt de parler d'oraux que d'oral, de maîtrise des discours plutôt que de maîtrise de la langue.

Pistes bibliographiques :

- * BLANCHE BENVESNISTE C., « *Approches de la langue parlée en français* », Paris Ophrys, 2000
- * GARCIA DEBANC C., « *Evaluer l'oral* », in /Pratique/, n° 103-104, 1999
- * GARCIA DEBANC C., « *Enseigner l'oral* », Hatier, à paraître très prochainement
- * PLANE S., « *Invariants et variables didactiques dans l'enseignement de l'oral* », in / L'oral, objet et vecteur d'apprentissage/, CRDP Champagne-Ardenne, 2000
- * TURCO G. et PLANE S., « *L'oral en situation scolaire* », in / Pratiques / n° 103-104, 1999

ATELIER 7

La culture au cœur de la langue et des langages

La maîtrise de la langue exige à la fois des outils pour comprendre la langue mais aussi des référents culturels pour pouvoir appréhender le sens des textes et de ce fait avoir une prise sur les domaines d'investigations humaines.

Lire et écrire, ces deux actions sont indispensables à la compréhension du monde qui entoure l'être humain depuis la naissance de l'écriture, à travers les âges.

Au cours de ses années d'apprentissage, il est nécessaire que l'enfant puisse comprendre indirectement l'objectif final décrit ci-dessus.

Pour ce faire, l'enseignant, quelle que soit sa discipline, est appelé à lier et relier les apprentissages indispensables à la maîtrise de la langue et à l'enrichissement culturel. Il est bon de se rappeler que les connaissances qui constituent intrinsèquement les « programmes » ne sont que les piliers de la culture de base qui servira de repère et de bagage à tout élève scolarisé en France de l'école au lycée.

Ainsi nous pouvons nous demander :

Comment lier apprentissage et enrichissement culturel ?

Comment concevoir l'ouverture culturelle comme indispensable aux années d'apprentissage, en l'introduisant dans l'acte pédagogique quotidien ?

Comment éviter que la culture soit encore considérée comme « un supplément d'âme » ?

Ce questionnement pourra nous conduire à nous demander de façon plus large : quel sens donner à l'école d'aujourd'hui et de demain ? En effet les liens qui unissent pédagogie, apprentissage et culture sous-entendent obligatoirement une façon de concevoir la finalité de l'école.

Compte rendu ATELIER n° 7

Animateurs : Elisabeth AUDOUSSET, *responsable du secteur lecture-écriture à la DAAC*
Jean LAURENT, *coordonnateur action culturelle en 79.*

Rapporteurs : Elisabeth AUDOUSSET et Alain PÉTINIAUD, *action culturelle départementale 17*

L'atelier a réuni 18 personnes. Après le rappel de la problématique de l'atelier (comment lier apprentissage et enrichissement culturel ? Comment concevoir l'ouverture culturelle comme indispensable aux années d'apprentissage, en l'introduisant dans l'acte pédagogique quotidien ? Comment éviter que la culture soit encore considérée comme un supplément d'âme ?). Chaque participant a exprimé, au cours du tour de table, les raisons du choix de l'atelier.

Trois thèmes sont ressortis :

- la nécessité, par une ouverture constante, de construire une culture commune à laquelle tous les élèves doivent avoir accès ;
- la conception d'une pédagogie au sein de laquelle s'établissent des interactions entre la maîtrise de la langue et les différentes cultures, entre l'enseignement des arts (dont fait partie la littérature) et les autres disciplines ;
- la création de liens entre les différentes cultures et les différentes disciplines pour aider les élèves qui acceptent difficilement le système scolaire. C'est en les engageant vers une grande ouverture au monde des arts et en l'articulant avec la maîtrise de la langue que les enfants vont se construire et développer leur imagination avant même de maîtriser les techniques.

La culture serait la nourriture de l'âme, elle apporte un souffle d'air, un souffle de vie. Elle permet aussi de réunir les élèves autour d'un même centre d'intérêt.

La question qui sous-tend cet atelier pourrait être : quel sens donner à l'école aujourd'hui et demain ? Quelle finalité doit-on rechercher pour l'école ?

Pour répondre à ces questions, trois témoignages ont été présentés, afin de montrer comment des projets culturels peuvent apporter une réponse aux questions soulevées par la problématique.

Premier témoignage :

- Projet présenté par Janie BÉGHIN, professeur de lettres au collège Jules Verne à Buxerolles, près de Poitiers, élaboré dans le cadre d'une classe à PAC (Projet artistique et culturel).

L'enseignante s'est posé essentiellement deux questions avant de construire son projet :

Comment travailler, en même temps, un projet culturel en relation avec les apprentissages fondamentaux dans le domaine de la maîtrise de la langue, à partir de textes divers traitant de la création du monde, choisis pour des élèves de 6^{ème} ? (cf. référence au programme de français en 6^{ème} : les textes littéraires fondateurs)

Comment les élèves peuvent-ils s'approprier ces mythes denses et complexes, de la Genèse à l'Age d'or par exemple, par le truchement du théâtre ?

Le travail théâtral a été mené en partenariat avec la compagnie du Coq à l'Ane, sous la direction de l'artiste Danièle VIRLOUVET. Les recherches effectuées en cours de français, la composition des textes d'élèves sur le thème ont nourri et enrichi la mise en scène dont l'un des objectifs était l'appropriation matérielle de la langue. Le projet s'est déroulé du début janvier jusqu'en juin à raison de 10 séances de 1h 30 à 2 heures. Un lien très étroit a été établi également entre le français et les sciences de la vie et de la terre autour du thème relatif à l'évolution de la vie, en interdisciplinarité. Une vidéo a souligné les différentes étapes de la réalisation du projet, à savoir, suggérer la création du monde de façon symbolique sans vouloir pour autant montrer un travail abouti.

Ce projet a véritablement pris corps, quand les enfants eux-mêmes se sont engagés dans le faire et le dire. Dans le cadre de l'enseignement artistique, on peut constater que tous les élèves s'approprient la culture dans une démarche personnelle, en liant pratique et théorie. Mais on vérifie que l'appropriation de cette culture devient effective, lorsqu'ils parviennent à s'exprimer à propos de leur pratique, grâce à la maîtrise de la langue.

Deuxième témoignage

- Projet fédérateur dans les Deux-Sèvres, intitulé « **Philopoèmes** » mené dans deux classes de CM2 et deux classes de SEGPA, par la conseillère pédagogique Annette VOUHÉ en relation avec le CDDP des Deux-Sèvres .

- Objectifs et mise en place du projet :

Il s'agit d'une sensibilisation au questionnement philosophique pour de jeunes élèves, accompagnés par un professeur de philosophie, M. Jean-François CHAZERAN. Les protagonistes du projet se sont interrogés sur la légitimité d'un tel projet par rapport aux programmes. Le désir d'organiser dans les classes de cycle 3 (voir livret d'accompagnement aux programmes 2002-littérature) une demi-heure de débat par semaine et la rencontre avec un professeur de philosophie, prêt à s'engager, ont facilité la mise en œuvre du projet. Les enseignants ont pris soin également d'expliquer la démarche du projet aux parents.

- Déroulement d'une séance :

La classe est installée pour favoriser l'échange de paroles. Le professeur de philosophie intervenant donne la parole à celui qui la demande et les questions doivent être posées par les enfants qui votent pour les sujets à débattre présentés par le professeur.

Exemple de sujets proposés par les élèves :

- Puisque l'on va mourir, la vie vaut-elle vraiment d'être vécue ?
- Comment sait-on qu'on existe ?
- A quoi sert la guerre ?
- Qu'est-ce que le racisme ?

L'intervenant conduit le débat vers une problématique philosophique. Il explique pour chaque débat comment une question peut engendrer une réflexion philosophique.

- Réalisation du projet :

Une rencontre avec les participants et Brigitte LABBÉ, éditrice, s'est déroulée sur une journée entière. Au cours de véritables goûters philosophiques, Brigitte LABBÉ a mené des mini-débats, où les élèves de SEGPA, mis en confiance, se sont exprimés avec assurance.

Ce projet a permis aux enfants d'approcher la rigueur de la pensée philosophique. Les élèves n'avaient pas d'a priori par rapport à cette discipline. Mais les enseignants ont souligné la prédominance de l'oral sur l'écrit. En effet l'écriture de textes poétiques n'a pu aboutir, comme il était prévu dans le projet initial.

Troisième témoignage

- Présentation de l'opération de lecture « **Librecourt** » par Michèle GARREAUD, documentaliste au lycée Paul Guérin à Niort.

Deux années de suite le lycée professionnel s'est engagé dans cette opération qui a pour objectif de donner le goût de la lecture aux lycéens et de leur faire découvrir la littérature contemporaine, en participant à un prix littéraire créé par la délégation académique à l'action culturelle et la ville de St Jean d'Angély. Cette action mobilise près de 400 lycéens qui lisent quatre à cinq romans courts ou recueils de nouvelles et élisent le romancier qui sera le lauréat. Les élèves rencontrent enfin l'auteur qui reçoit son prix à St Jean d'Angély.

L'an passé, les élèves ont choisi Michel Quint pour son œuvre « *Effroyables jardins* » Cette rencontre a été prolongée par le spectacle proposé par la troupe des Matapestes. Puis les élèves ont pu voir le film de Jean BECKER. Ainsi l'approche de l'ouvrage et de ses différentes adaptations a suscité beaucoup d'intérêt parmi les élèves. De plus, dans le cadre de cette action, les ouvrages contemporains sont découverts en même temps par les élèves et les enseignants, ce qui engendre une dynamique de lecture et un engouement certain pour l'acte de lire.

Après la présentation des trois témoignages, le temps imparti à l'atelier étant déjà dépassé, il a fallu répondre au cahier des charges des Assises.

- **une affirmation en relation avec le thème de l'atelier :**

La culture est au centre des enseignements et des établissements. Elle se construit en partenariat, avec une articulation indispensable entre enseignants et intervenants. Il est important de dire que les apprentissages ne pourront se réaliser qu'à travers la culture.

- **Une question :**

Comment faire pour convaincre de jeunes enseignants qu'ils ont un rôle fondamental à jouer dans l'ouverture de leur pédagogie à différentes cultures ?

Comment articuler des moments forts de rencontres d'intervenants avec le quotidien de la classe où élèves et enseignants se retrouvent jour après jour ? Comment gérer ces moments exceptionnels ?

- **Une demande de formation :**

L'atelier a manqué de temps pour en formuler une clairement.

ATELIER 8

Quelles lectures plurielles ?

La jeunesse au carrefour des littératures

Constat de départ :

Depuis les programmes de 1995 pour le collège et le lycée et de 2002 pour l'école, la littérature de jeunesse et les « para-littératures » ont toute leur place à côté de la littérature dite « classique ».

L'atelier s'articulera autour de deux axes principaux :

- Comment se retrouver dans la forêt amazonienne de l'édition pour la jeunesse (8000 parutions au 2^{ème} semestre 2002) ?
- Les élèves ont-ils besoin des enseignants pour lire ? Quelle est la spécificité du rôle de l'école à côté des autres médiateurs du livre ? Quelles dérives à éviter dans la scolarisation du livre de jeunesse ?

En bref, quelles pratiques pour quels livres ?

Les bibliographies (nombreuses) seront fournies pendant l'atelier et voir aussi en fin de dossier).

Compte rendu ATELIER n°8

Animateur : Jean VILLEROT, *IEN, Adjoint IA 17*
Rapporteur : Françoise POTEAU

Le thème de l' atelier était la littérature de jeunesse à l' école, au collège et en lycée professionnel. Les participants étaient très divers (conseillers pédagogiques du 1° degré, professeurs d' école, de collège, de lycée professionnel, maître de conférence en littérature, formateurs de formation continue) et les échanges ont été très passionnants et passionnés.

Le seul regret a été le manque de temps !

Nous avons exploré quelques pistes pour se retrouver dans l' immense richesse de la littérature d' enfance et de jeunesse, aujourd' hui et en particulier découvert la spécificité de l' album de la maternelle au collège. Nous avons discuté des limites de la scolarisation de cette littérature (les élèves n' ont pas besoin de nous pour lire certains livres qu' on leur a fait rencontrer, pour d' autres çmais il ne faut pas presser les oeuvres comme un citron et en faire le prétexte à trop d' apprentissages....). Nous avons apprécié les apports à une culture partagée entre les enfants, à la construction de leur personnalité et à la maîtrise de la langue pour les élèves.

Françoise POTEAU

ATELIER 9

Comment articuler la maîtrise de la langue française et l'enseignement des autres langues ?

Constat 1 : La langue étrangère est devenue à la rentrée scolaire 2002 une discipline à part entière à l'école primaire, avec un programme (certes transitoire) et un horaire inscrit à l'emploi du temps des élèves. Elle est trop souvent perçue comme une discipline de plus, qui se rajoute, comme une complexification des apprentissages au détriment d'autres apprentissages disciplinaires.

Questions : le temps passé à l'apprentissage des langues est-il du temps volé aux apprentissages ?
Quelle influence l'apprentissage d'une langue étrangère exerce-t-il sur le développement de la langue maternelle ?

Constat 2 : Dans un contexte favorable aux langues et à la valorisation dans le parcours des élèves, leur apprentissage demeure essentiellement cloisonné, replié sur les aspects linguistiques marqués d'académisme.

Questions : pour reprendre sous forme d'interrogation l'affirmation péremptoire donnée comme titre à un de ses ouvrages par Gilles BIBEAU, étudie-t-on des langues pour des raisons strictement linguistiques ?

Quelle complémentarité(s) existe-t-il entre langues vivantes au pluriel et langue maternelle ?

Constat 3 : dans un système qui repose sur de nouvelles pratiques pédagogiques au collège et au lycée, on ne peut constater la frilosité des enseignants de langue au moment où leur présence est attendue sur des dispositifs qui exigent une approche de la langue étrangère autre que celle du cours de langue traditionnel : citons les itinéraires de découverte, les travaux personnels encadrés, les PPCP. Il en va de même de l'utilisation des TICE. Ailleurs, la complémentarité entre Discipline non linguistique et renforcement linguistique se joue avec difficulté en section européenne.

Question : comment concilier stratégies discursives de communication et exigences en langue ?

Constat 4 : dans le paysage académique et face à la position hégémonique de l'anglais, la palette des langues est resserrée et réserve peu de place à certaines pratiquement inexistantes telles que le portugais, l'arabe.

Question : quelle (s) langue (s) étrangère (s) pour quelle maîtrise de la langue ? Ou quels apports spécifiques ?

Voir bibliographie

Compte rendu ATELIER n°9

Animateur et rapporteur : Marie-Françoise ALLAFORT, *IPR espagnol*

Atelier Langue étrangère et maîtrise de la langue

Cadrage : un contexte : l'inquiétude grandissante devant la difficulté des élèves à apprendre à lire et à écrire leur langue maternelle. Une certitude : la maîtrise de la langue au cœur des disciplines. Vers une prise de conscience du langage. L'enfant en position d'échec devant la lecture le sera en langue étrangère.

Axe de départ :

Qui ne connaît qu'une langue ne connaît rien de sa propre langue (phrase de GOETHE).

Citons pêle-mêle :

1 - Henriette WALTER dans son ouvrage *L'aventure des mots français venus d'ailleurs* écrit en préambule « nous sommes tous des polyglottes (ou presque...). C'est dans la langue française elle-même que nous pouvons trouver des points de départ commodes pour aller vers d'autres langues ».

Elle cite les apports venus des quatre coins du monde, trésors venus d'ailleurs, les dizaines de langues qui ont contribué à faire le français.

2 - L'histoire de la discipline Langues Vivantes et le refus, d'un point de vue historique et idéologique, de toute référence à la langue considérée comme maternelle, qui, s'il témoigne d'une tentative d'approche, a entraîné sur le plan didactique un bannissement de la langue première des classes de langue étrangère et l'installation durable, dans les représentations des apprenants et des enseignants d'un véritable tabou frappant tout recours à la langue première -mythe du tout L2 et tabou de la L1-.

3- Le rôle de la L1 qui n'est encore pas clairement élucidé.

Aujourd'hui : des approches méthodologiques qui dans l'apprentissage des langues font une part active et assumée à la langue maternelle, et d'autres qui tendent à une forme de recours aussi exclusif que possible à la langue autre visée. Dichotomie ou polarisation sur un fort travail d'explicitation grammaticale ou la routine plus efficace que toute connaissance formelle des règles. des I.O qui laissent une latitude : tolèrent ponctuellement le recours au français pour donner des explications grammaticales, favoriser des comparaisons des rapprochements possibles.

Crainte majeure : réintroduire « trop » de français et un discours « sur la langue au détriment du lent et patient travail dans la langue étrangère, composante primordiale de l'apprentissage.

Poids de la langue source pour ceux des apprenants dont la biographie langagière n'est constituée que d'une seule langue. (Relation exclusive entre deux systèmes dont l'une joue le rôle de modèle unique, de matrice pour l'appropriation de l'autre).

Ce qui fait l'ordinaire de l'apprentissage scolaire des LV : la gestion des langues présentes, leur prise en compte, leurs fonctions respectives, leur hiérarchisation, leur imbrication, leurs transferts éventuels.

A la fois objectifs en soi, de la L1 à la L2, quelles passerelles, comment prendre appui sur l'une pour aider à la construction de l'autre.

Définition d'une problématique

Constat 1 La langue étrangère est devenue à la rentrée scolaire 2002 une discipline à part entière à l'école primaire, avec un programme (certes transitoire) et un horaire inscrit à l'emploi du temps des élèves. Elle est trop souvent perçue comme une discipline de plus, qui se rajoute, comme une complexification des apprentissages au détriment d'autres apprentissages disciplinaires.

◆ Questions :

- le temps passé à l'apprentissage des langues est-il du temps volé aux autres apprentissages ?
- Quelle influence l'apprentissage d'une langue étrangère exerce-t-il sur le développement de la langue maternelle ?

◆ Paradoxe :

- Cloisonnement disciplinaire, formation des enseignants, méthodologies (cf. V.CASTELLOTTI et l'évolution de l'enseignement des langues étrangères.
- Or, la langue est discipline de toute matière, de tout matériau, de toute procédure d'enseignement.
- Pour maîtriser la langue, il faut la mettre à distance, se l'approprier. Ce que permet le mécanisme de la langue étrangère : entrer par l'extérieur alors que dans la langue maternelle on est à l'intérieur ; cf. GAONNAC'H.

◆ Réflexion indispensable sur le déjà là en L1 et construction d'une compétence de communication en L2.

L'unilingue ne parle pas à la perfection mais à la satisfaction d'un entourage immédiat où l'on connaît son appartenance à un groupe.

Oral/écrit : oreille nationale et articulation : l'audition ne détermine pas la phonation

◆ Maîtrise du code linguistique à l'écrit en L1 : capacités d'analyser, de catégoriser, de recoder les éléments de la langue. Lecture de pseudo-mots, segmentation phonémique, exploitation du code orthographique.

Accentuation : les mots français oxytons

La place de l'adjectif (voir les outils d'aide à l'évaluation des compétences *Banqoutils* en allemand), la structure de la phrase, la segmentation.

L'analyse des erreurs ; la notion d'interférences, (linguistiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales : le rôle de L1 est de perturber l'accès à la L2) ; le concept d'interlangue aux caractéristiques communes : relations d'imbrication et d'interdépendance qui concourent à la construction de nouvelles compétences ; L1 devient source et référence.

Changer de code ; employer une autre phonologie, une autre syntaxe ; le spanglish ou le fragnoil.

Quels retours sur la L1 : apprendre une LVE est une remise en cause des stratégies de compensation qui peuvent masquer une automatisation insuffisante des processus de décodage : mémorisation de pseudo-mots, la mémoire de travail phonologique.

Lien entre maîtrise de la langue maternelle écrite et maîtrise globale de la L1 ; (segmentation phonémique ; conscience phonologique.

Incidences sur une LV3 des compétences développées.

User de la parenté génétique et typologique qui relie deux langues.

Analyse contrastive ; comparaison des systèmes respectifs.

◆ Compétence bilingue : elle intègre l'interlangues ; restructuration et retour de la langue de départ ; marques transcodiques, indices d'un parler bilingue en devenir.

La langue est quelque chose de profondément intériorisé ; qui suppose la mise en jeu de mécanismes, de structures mentales ;

Apprendre une autre langue, c'est avoir un regard sur sa propre langue.

Découvrir une langue étrangère c'est :

- Développer la flexibilité : adopter diverses stratégies et les adapter (cf. le vain apprentissage de listes de mots qui va à l'encontre de déduire et inférer) ;
- S'ouvrir à une autre façon de penser ; accepter la différence, manifester empathie, altruisme ;
- Pour répondre à la diversité des enfants (nier la langue maternelle, c'est nier l'identité des élèves, le non-respect et la violence que le système génère) ;
- Pour répondre à la diversité des situations : développer des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère c'est ouvrir des pistes vers l'autonomie, s'organiser, esprit critique.

Constat 2 Dans un contexte favorable aux langues et à leur valorisation dans le parcours des élèves, leur apprentissage demeure essentiellement cloisonné, replié sur les aspects linguistiques marqués d'académisme.

◆ Questions :

- pour reprendre sous forme d'interrogation l'affirmation péremptoire donnée comme titre à un de ses ouvrages par Gilles BIBEAU, étudie-t-on des langues pour des raisons strictement linguistiques ?
- Quelle(s) complémentarité(s) existe-t-il entre langues vivantes au pluriel et langue maternelle ?

◆ Le rôle des assistants dans le premier degré.

Le choix d'un professeur natif pour fournir un contexte d'apprentissage le plus proche possible de la réalité. : environnement phonétique authentique, tournures idiomatiques, explications sur la culture et la civilisation relative à la langue enseignée. (Mais variété des accents, l'expérience pédagogique est un ajout majeur, un excès ou une insuffisance de distance nuit à la saisie objective d'une réalité culturelle. Les langues humaines ne sont pas des répertoires.)

La découverte de l'autre et les aspects culturels (cf. le mot bois, en espagnol : leña, tabla, bosque, madera...)

◆ Apprendre une langue c'est aussi apprendre un comportement dans un environnement sociolinguistique : cf. les règles du comportement linguistique (emplois de toi et vous).

D'autres visions du monde, d'autres pensées, d'autres façons de dire, et d'être soi « les prononciations sont des gestes culturels » (HAGÈGE et les interdentes, le h aspiré ou expiré).

Acquis réflexifs et conceptualisants développés en L1, réinsérés dans la découverte d'une autre langue.

Transférer des savoir-faire d'ordre méthodologique.

Visées productives en L2, éprouvées et conceptualisées en L1 (ser et estar). Une compétence langagière globale est en jeu.

◆ Travailler sur :

- les points communs entre les langues, les représentations que l'on a de l'apprentissage d'une langue étrangère,
- l'exigence extrême des enseignants de langue étrangère : dépasser le clivage pressions et domination, souligner l'énorme effort des enseignants du primaire pour assurer cet enseignement

Constat 3 Dans un système qui repose sur de nouvelles pratiques pédagogiques au collège et au lycée, on ne peut que constater la frilosité des enseignants de langue au moment où leur présence est attendue sur des dispositifs qui exigent une approche de la langue étrangère autre que celle du cours de langue traditionnel : citons les itinéraires de découverte, les travaux personnels encadrés, les PPCP. Il en va de même de l'utilisation des TICE. Ailleurs, la complémentarité entre Discipline non linguistique et renforcement linguistique se joue avec difficulté en section européenne. Or, les professeurs sont des enseignants de langage ayant pour mission commune et essentielle d'amener l'élève à la maîtrise consciente d'un système de communication.

- ◆ Question : Comment concilier stratégies discursives de communication et exigences en langue ?
- ◆ Les IDD : Quilleveré sur les toponymes ; exemples F. Bloch-Serazin en allemand ; vocabulaire scientifique : les mesures en physique, T. BEHROUZ ;
- ◆ Les stratégies compensatoires, les approximations linguistiques (inter langues, interférences).
- ◆ La traduction.
- ◆ Développer des capacités de compréhension dans plusieurs langues linguistiquement apparentées.

Constat 4 Dans le paysage académique et face à la position hégémonique de l'anglais, la palette des langues est resserrée et réserve peu de place à certaines pratiquement inexistantes telles que le portugais, l'arabe.

- ◆ Question : Quelle(s) langue(s) étrangère(s) pour quelle maîtrise de la langue ? ou quels apports spécifiques ?
- ◆ Quid des représentations.
 - Une terminologie mieux maîtrisée (les concepts de « passif/état » et de « passif/action », le modaux, l'apocope ?)
 - je suis froid et j'ai froid ;
 - il mesure ou il est 1,80m ;
 - la relation en miroir qui unit être et avoir ;
 - les pronoms He She it, et l'échec dû à une représentation erronée de la 3ème she = my - house,
 - le traitement de la réalité dans les 2 langues ; construction du concept du relatif ; l'enfant découvre comment les anglophones voient le monde ; il relativise ses représentations antérieures).
 - langues néo-latines et transparence ou compétence passive.

- Les faux amis :

La parenté linguistique, comme celle qui existe entre les langues romanes, a toujours été considérée traditionnellement dans le système scolaire comme un facteur de dépréciation. La ressemblance susceptible de provoquer davantage d'erreurs. Faire prévaloir la tendance inverse : s'appuyer sur les similitudes pour développer l'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines.

Parentés internes aux groupes roman et germanique et inversement (langue et réalité ne se recouvrent pas la marque du pluriel dans les langues ; marques grammaticales dont le sens varie dans une même langue cf. le s en anglais ; Le genre d'un mot dans des LE cf. la table ; le singulier collectif cheveux, bagages ; de la variation intra et inter-langues de correspondances formes/valeurs).

Racines communes et structures grammaticales communes.

Témoignage d'une équipe de Collège

La langue vivante dans les IDD

Les travaux croisés que nous avons transformés en IDD nous permettent cette année de construire et d'offrir aux élèves une autre approche de l'apprentissage de la langue vivante au collège. Cette activité s'ajoute aux trois heures hebdomadaires de langue vivante. Il en classe de quatrième.

Ce projet « pluri » et transdisciplinaire fait apparaître la langue espagnole non pas comme un objectif ou une fin en soi mais plutôt comme un outil ou un moyen d'atteindre un objectif commun à plusieurs disciplines. La langue (ainsi que les autres compétences visées) fait partie d'un projet et représente un des éléments de la construction d'un savoir transversal.

Nomenclature de l'IDD Ateliers + Carnets.

Disciplines engagées et travail en équipe : français, histoire, SVT et espagnol.

Classes concernées : 2 quatrièmes en alternance sur toute l'année.

Titre de l'IDD : « Récits de voyages au Nouveau Monde du XVI au XVIIIème siècle ».

Descriptif du projet : A partir de divers documents (authentiques) relatifs aux voyages et aux découverts au Nouveau Monde, les élèves devront inventer un personnage et s'appropriier les connaissances rencontrées lors des ateliers pour rédiger à la première personne un carnet de voyage. Ce voyageur et (narrateur) francophone devra organiser et réinvestir les connaissances et narrer sa propre rencontre avec les habitants parlant espagnol ou les différentes langues vernaculaires des Amérindiens. Le voyageur s'étonnera de rencontrer une faune et une flore nouvelles et inconnues sur le vieux continent. Il pourra aussi nommer les lieux qu'il abordera en en donnant le sens quand cela est possible.

Ce carnet personnalisé doit au terme des ateliers, faire ressortir de façon transversale les quatre disciplines engagées.

Chronologie des ateliers et des activités :

- rappel et mise en place des pré-requis : film et commentaire du film *1492* de Ridley SCOTT. Questionnaire et évaluation de l'analyse filmique.
- victoire de CORTÉS sur les Aztèques. Cdrom, manuel d'histoire et questionnaire.
- carte « historisée » : réalisation d'une carte illustrée et imaginaire à partir d'une consigne en espagnol. Ce protocole devra être rédigé en espagnol par les élèves.
- visite commentée du musée du Nouveau Monde à la Rochelle.
- carte « muette » des 2 Amériques. Travail sur les toponymes. Les élèves devront classer les noms de lieux (pays et régions) d'origine amérindienne et espagnole. A l'aide des ressources documentaires du CDI, ils devront eux-mêmes découvrir le sens de certains de ces toponymes. Ex : Bahamas, Yucatán, Florida, Patagonia, California, Amazonas, Venezuela, Honduras, Brasil, Puerto Rico, Santo Domingo, Costa Rica, Ecuador, Tierra del fuego etc...
- bestiaire et herbier. Même type de travail. Les élèves devront identifier et classer puis choisir quelques animaux et plantes endémiques au Nouveau Monde. Le travail d'étude et de croquis propre à la SVT, conduira ensuite à une réflexion sur la langue, sur l'origine et la genèse des vocables retenus. Exemples pour la faune : Lamantins, manité, jaguar, cobaya, coyote, tatú, armadillo, tigrillo, ocelote, galápagos, quetzal, cóndor, iguana ...etc...

Exemples pour la flore : chocolate, aguacate, papa, patata, maíz, cacahuete, chicle, piña, tabaco, vainilla...etc...Comme pour le travail sur les noms de lieux, les élèves devront dans un premier temps identifier puis classer les mots amérindiens et latins afin d'en trouver leur étymologie(lorsque cela est possible) dans certaines encyclopédies du CDI du collège..

Elaboration du carnet de voyage et évaluation.

Seconde partie de l'IDD. Les élèves doivent « se trouver » un personnage, une époque et une zone définie pour raconter à la 1ère personne ce qu'il découvre en réinvestissant et en hiérarchisant certaines connaissances rencontrées en amont. Ce carnet en papier recyclé doit être personnalisé et illustré par

chaque élève (croquis, collages, impressions personnelles etc...) Le narrateur devra également créer quelques petits dialogues en espagnol car il aura rencontré sur sa route des interlocuteurs forcément hispanophones.

Après avoir constitué ensemble une grille critériée, proposée et explicitée aux élèves, nous évalueront le travail réalisé. (Réinvestissement personnel des acquis, qualité et correction des langues utilisées, personnalisation des carnets etc...)

L'espagnol dans cet IDD.

Le lien entre le narrateur francophone et découvreur d'un monde nouveau et l'élève découvreur aussi d'une langue nouvelle est en soi porteur de sens. L'élève de quatrième découvre la langue espagnole en même temps que le personnage qu'il a créé. Il s'agit donc d'un voyage géographique qui débouche également sur une découverte initiatique et linguistique. La langue espagnole peut parvenir à sortir de son apprentissage cloisonné. Ce sont les rencontres du voyageur- narrateur qui vont provoquer les situations multiples où les élèves devront s'interroger sur les mots rencontrés.

Il ne s'agit pas (sauf en ce qui concerne les dialogues demandés) de langue de communication mais plutôt d'un regard et d'une réflexion portée sur un certain fonctionnement sur la langue.

L'autre situation qui à mes yeux est susceptible de faire sens c'est le lien entre l'élève découvreur de l'espagnol et l'apparition de mots nouveaux générés par la découverte et la conquête de l'Amérique au XVI^{ème} et XVII^{ème} siècle..

Le narrateur-voyageur va rencontrer sur sa route des plantes, des animaux, des pays nouveaux et il participera en quelque sorte à la genèse de ces vocables ou à l'emprunt aux langues amérindiennes. En expliquant la naissance d'un mot, l'élève peut en quelque sorte en prendre possession, en expliquer sa morphologie et souvent aussi son étymologie. Le mot est perçu en « troisième dimension » et on donne peut-être à nos élèves à ce moment là, la possibilité de comprendre une certaine logique de la langue. Cela leur permettra ensuite de pouvoir parfois inférer la construction et même le sens des mots nouveaux et de devenir ainsi plus autonomes dans les apprentissages.

Le vocable ainsi « décortiqué » devient un outil transférable qui dépasse le cadre du cours de la langue espagnole (sans jamais le remplacer) et permet aux élèves de prendre conscience de son origine, de sa transparence ou au contraire de son opacité. Cette approche inductive en IDD permet aux élèves même débutants ou en difficulté de se motiver et de se rendre acteurs d'une certaine pratique raisonnée de la langue et d'en acquérir donc une certaine maîtrise.

Quelques exemples : Le diminutif.

- Tigrillo. L'ocelot n'existe pas dans l'ancien monde. On se rapporte donc à ce qu'on connaît et on rajoute le diminutif pour rendre compte de la taille plus petite du félin américain.

- Armadillo. Animal inconnu avant C. COLOMB et surtout très étrange. Les Espagnols ont donc emprunté les termes vernaculaires de tatú ou de cusuco ou bien décrit ce qu'ils voyaient : « une petite armure » : arma/dillo.

- Vainilla. La gousse mûre de cette orchidée ressemble curieusement à un fourreau d'épée de cuir: vaina mais en miniature : illa...

Au-delà de la prise de conscience d'un des fonctionnements de la langue et de l'acquisition d'une certaine maîtrise linguistique, cette découverte étymologique contribue également à rendre compte d'un contexte et d'un climat historique spécifique de la conquête très difficiles à appréhender pour des jeunes élèves de collège. A ce titre, la signification de certains noms de lieux du Nouveau Monde est propre à restituer le caractère épique et parfois fantastique de cette époque des grandes découvertes.

Lorsque que les conquistadores sont arrivés au Nord-Ouest du Mexique, il faisait si chaud qu'ils étaient persuadés d'avoir atteint les fours de l'Enfer : Cali-fornia...

De même, lorsqu'en 1540 Francisco DE ORELLANA descendit le Marañón puis le fleuve Amazone, lui et ses hommes étaient sans cesse harcelés par des êtres nus, portant les cheveux longs et lançant des flèches depuis les berges opaques ; las amazonas. Ils avaient franchi la frontière de leur propre monde pour arriver dans celui de la mythologie.

ATELIER 10

Du bon emploi des TICE pour la maîtrise de la langue

Comment utiliser les Technologies d'Information et Communication au service de l'Enseignement pour en faire des outils au service des apprentissages en langue orale et écrite ?

Les TICE modifient nécessairement les postures enseignant / apprenant, la relation au savoir et transforment sensiblement les apprentissages en lecture, écriture, oral.

Leur utilisation renforce la motivation des élèves : leurs apports mais aussi leurs limites sont à bien discerner.

On peut ainsi par exemple écrire un conte et communiquer par le courrier électronique en grande section de maternelle ; lire en 6° à partir d'un CD-rom, aborder Flaubert au collège ; utiliser les TICE au lycée pour mieux maîtriser la langue.

Atelier n° 10

Le rapporteur n'ayant pas été en mesure de fournir un compte rendu des discussions de cet atelier, nous vous proposons la présentation d'une séance de travail effectuée lors de cet atelier par Mme Corinne LEBIHAIN, professeur de lettres-histoire au lycée professionnel St André Notre-Dame de Niort.

Le travail effectué en classe s'inscrit dans une séquence sur la bande dessinée en seconde professionnelle tertiaire. Après des séances de lecture cursive au CDI ayant pour double objectif de familiariser les élèves avec la diversité de ce moyen d'expression et d'enrichir la bédéthèque du CDI (sélection d'une vingtaine d'albums parmi la centaine prêtée par un libraire de Niort), il paraissait intéressant de saisir l'opportunité de l'actualité cinématographique pour faire découvrir aux élèves l'univers et le style d'un auteur de BD reconnu, Hugo Pratt. Deux séances de recherches documentaires leur ont permis de recueillir des informations sur l'auteur et son héros légendaire, Corto Maltèse, ainsi que sur le contexte historique de l'histoire narrée dans l'album Corto en Sibérie, grâce notamment à une navigation sur le site du film, La Cour Secrète des Arcanes.

La séance s'est déroulée dans une salle multimédia, équipée d'un poste professeur – à la fois poste de pilotage de la salle avec deux écrans et poste de création – et de 16 postes élèves en réseau. (cf. plan de la salle). Classe de 24 élèves, certains étant deux par poste. L'utilisation de cette salle est importante dans la perspective de la maîtrise de la langue car elle a permis :

- de n'envoyer l'aide d'écriture (phrases en amorce) qu'aux élèves qui le demandaient (ouverture à distance sur le poste élève du fichier ad hoc, cf. plan de la salle)
- de rapatrier rapidement au poste professeur les productions des élèves afin qu'il puisse les annoter
- de transférer aux postes élèves les productions élèves sélectionnées par l'enseignant en fonction de leur intérêt pour un travail sur la langue (cf. Fichiers « productions élèves » et « tableau correction langage »).



Le travail d'écriture présenté à l'aide du diaporama a été réalisé en une heure. Ce diaporama était montré aux élèves sur leurs écrans grâce à la fonction « envoi de l'écran professeur », l'intérêt principal étant un gain de temps pour l'enseignant (réponses préparées à l'avance et présentées aux élèves par un simple clic).

Diapositive n°1

**EXPLOITATION DE LA PROJECTION DU FILM
CORTO MALTESE « La cour secrète des arcanes »**

Séance : production écrite

Objectif : rédiger une quatrième de couverture destinée à présenter le film de Pascal Morelli *La cour secrète des arcanes*

Diapositive n°2

La situation de communication :

- le PAC « le 9^{ème} art au lycée »
- la création d'un fanzine dans le cadre des PPCP (groupe 2)

Diapositive n°3

Dispositif :

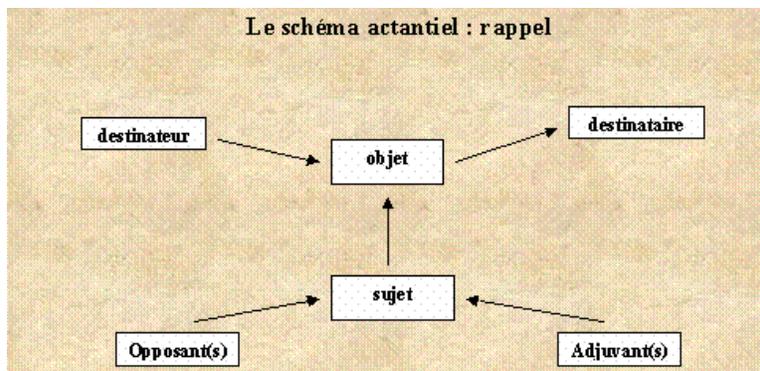
- par deux
- dans un document Word (utilisation : à faire paraître dans le fanzine réalisé en février/mars. Important d'avoir un document numérisé donc possible à retravailler car vous ajouterez quelques commentaires sur le style d'Hugo Pratt après l'avoir étudié avec votre professeur d'arts plastiques)

Diapositive n°4

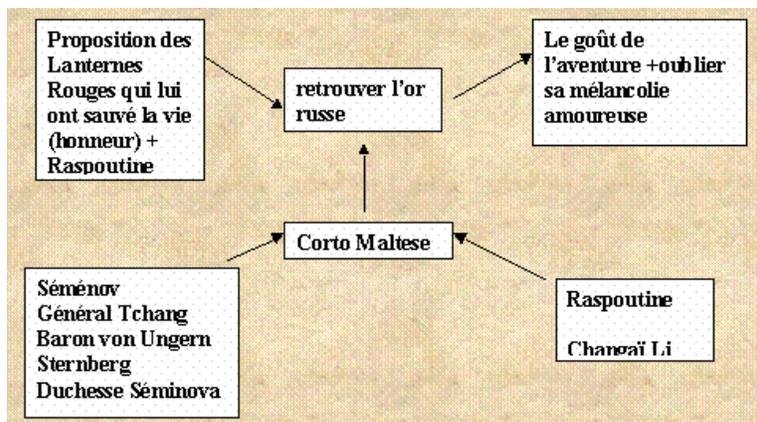
Rappel : les différents éléments susceptibles de constituer une 4^{ème} de couverture

- informations concernant le récit (l'histoire, les personnages, les lieux)
- réflexions critiques
- informations sur l'auteur
- informations sur l'œuvre
- document iconographique

Diapositive n°5



Diapositive n°6



Diapositive n°7

En utilisant les recherches documentaires menées sur le personnage de Corto et le film, rédigez la quatrième de couverture de *La porte secrète des arcanes*.

Votre texte évoquera obligatoirement :

- les traits qui caractérisent Corto Maltese
- sa relation avec Raspoutine
- le synopsis
- l'utilisation des couleurs
- l'utilisation de la musique

Vous lui donnerez un titre.

Si vous avez le temps vous insérerez une image. (cf [fichier](#) mode opératoire)

Diapositive n°8

Pour enregistrer le document :

Fichier

→ Enregistrer sous

→ A sur professeur (K)

→ Nommez le document : vos 2 prénoms

→ Enregistrez

Diapositive n°9

Aide : quelques morceaux de phrases dont vous pouvez vous inspirer :

- En pleine révolution russe, Corto Maltese traverse la Sibérie...
- Corto Maltese devra affronter...
- Corto n'est pas un banal aventurier...
- Accompagné de son ancien complice Raspoutine, Corto...
- Hugo Pratt aurait aimé...
- Aux confins de la Mongolie et de la Mandchourie, Corto va rencontrer sur son chemin...
- Un train très convoité fuit dans les steppes sibériennes...

Diapositive n°10

PROLONGEMENT :

3/4 productions écrites des élèves, après correction de la langue par le professeur, imprimées sur transparents et soumises à la classe pour sélectionner celle qui aura respecté au mieux les critères imposés et que vous apprécierez le plus

Le travail de correction des productions élèves a nécessité une deuxième heure. En voici quelques exemples.

Cécile et Coraline

L'AVENTURE DE CORTO MALTESE (trop général)

Corto Maltese est un aventurier avec beaucoup de caractère. Il est un grand séducteur. (relier les 2 phrases précédentes) Il est parti vivre une aventure (répétition) avec son ami Raspoutine, avec qui il entretient des relations amicales (répétition) mais assez ambiguës. Une société secrète : (ponctuation) les lanternes rouges proposent à Corto de les aider à retrouver l'or des monarchistes russes. La scène se passe en fin d'année 1918 entre l'Oural et Shanghai pendant la (?) guerre civile. Le début de ce film comporte des couleurs très sobres (à préciser) qui deviennent plus légères (sens ?) à la fin. Avec la musique, ça apporte plus d'importance à l'action (très maladroit). Il (?) nous fait ressentir les émotions fortes des personnages dont (incorrect) le moment où ils s'entretenant .

Emilie et Audrey

En pleine révolution russe Corto Maltese traverse la Sibérie accompagné de son ancien complice Raspoutine. Ils vont voyager à travers de nombreux pays pour récupérer l'or de l'amiral Kolchak qui le détient dans un train. (la relative alourdit la phrase)

Corto Maltese devra affronter l'armée blanche. (c'est un peu court !)

C'est une version animée et sophistiquée (trop abstrait, à préciser) du légendaire héros de bande dessinée.

Gaétan et Alexandre (production intéressante pour un travail utilisant le correcteur orthographique)

LA COUR SECRETE DES ARCANES

Après être revenu en Asie en 1919 Corto Maltese nous entraîne dans une de ces nouvelles aventures.

Suite à une tentative de meurtre mise en échec par les lanternes rouges, il est lui proposé de voler le convoi ferroviaire qui transporte l'or des monarchistes russes.

Corto cet aventurier solitaire par honneur envers les lanternes rouges s'associe avec elle car il ne veut pas être leur employé, Raspoutine son ami de toujours souhaite partir avec lui car ils ont tous deux le goût de l'aventure et du danger.

Ce long périple à travers la Sibérie lui permettra de découvrir de nouveau l'amour.

La musique accompagne les moments les plus dramatiques de l'action ainsi que les passages romantiques. Les dernières images dans les tons pastel laisseront le héros mélancolique dans son éternelle solitude.

Bilan et analyse de la journée

Janie BEGHIN, MEIP

Ce bilan a été établi à partir de 78 fiches qui nous ont été retournées et renseignées, en partie ou en totalité, ce qui correspond à un bon tiers des participants. On le considérera donc comme autant de reflets indicatifs prélevés sur un échantillonnage, (voir schémas et graphiques).

1) Les objectifs liés à cette journée :

- Rassembler une palette très variée de participants, ainsi que l'y invitait le logo de l'arbre, toutes catégories et toutes disciplines confondues. L'objectif a été atteint et cette journée a montré combien de professions étaient concernées par le thème de la maîtrise de la langue. Toutes les disciplines ont été représentées, que par des enseignants, que par un inspecteur ; on notera toutefois que la discipline majoritairement représentée reste les lettres, ce qui interroge. Si la langue n'est pas, n'est plus au vu des textes officiels l'affaire exclusive des enseignants de lettres, ceux-ci n'en demeurent pas moins à occuper la première ligne dans le repérage et l'identification des difficultés rencontrées par les élèves en la matière.
- En termes de formation, enrichir le vivier des formateurs et cibler les actions ; 8 participants dont 7 donnent leur nom, sont prêts à faire des interventions en formation, parmi ceux-ci un orthophoniste, un inspecteur, un maître de conférence, un professeur du second degré, un instituteur IPEMF, deux professeurs en mission à la MEIP et à la DAAC.
- Partager les expériences pédagogiques des différents acteurs : c'est le rôle habituel dévolu aux ateliers ; le temps ayant malheureusement manqué à beaucoup, l'objectif n'a pas été atteint dans sa totalité.
- Affirmer l'aspect patrimonial de la langue française : on pourra considérer que l'intervention à la fin de la journée de l'artiste conteuse Isabelle BOUHET en a été une belle illustration.

2) Les points de satisfaction

Le déroulement de la journée avec son logo ont remporté la plupart des suffrages, l'accueil et l'organisation, comme le partenariat MAIF ont fait pour ainsi dire l'unanimité. Les dossiers remis aux participants ont été bien perçus : 48% sont satisfaits de leur qualité et 48% très satisfaits. Il est à noter qu'un bon nombre de dossiers ont été aussi remis ultérieurement à des personnes n'ayant pu se déplacer mais soucieuses d'en connaître le contenu.

En revanche, les points de vue exprimés sur le contenu de la journée sont beaucoup plus nuancés, voire contrastés. Il apparaît que faire entrer dans une seule journée conférence, table ronde, ateliers et autres types d'animation est une véritable gageure générant soit du stress soit un sentiment profond de frustration : une demi-journée supplémentaire, au dire des participants, outre le confort qu'elle aurait apporté, aurait débouché sur un constat de travail abouti autant qu'approfondi.

3) Quelle suite ?

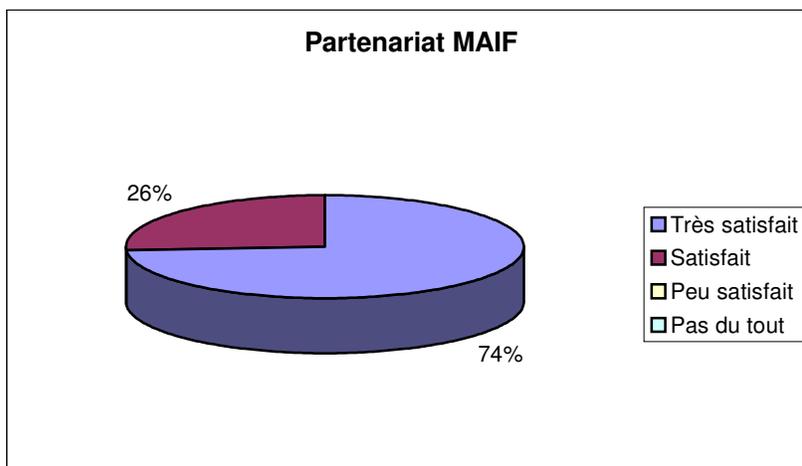
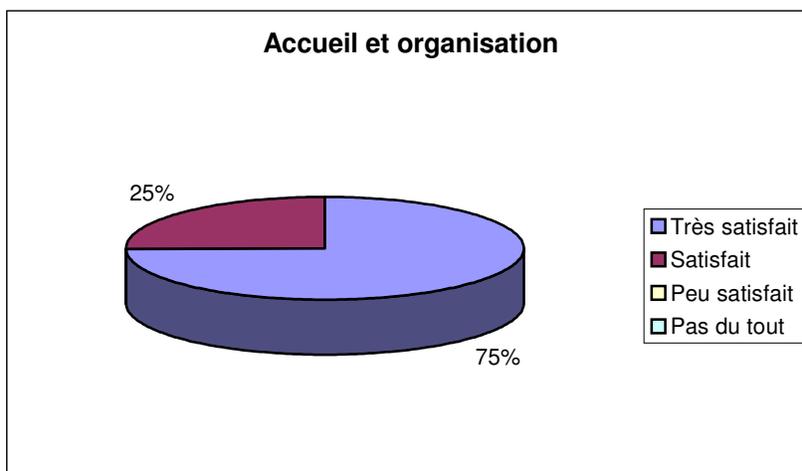
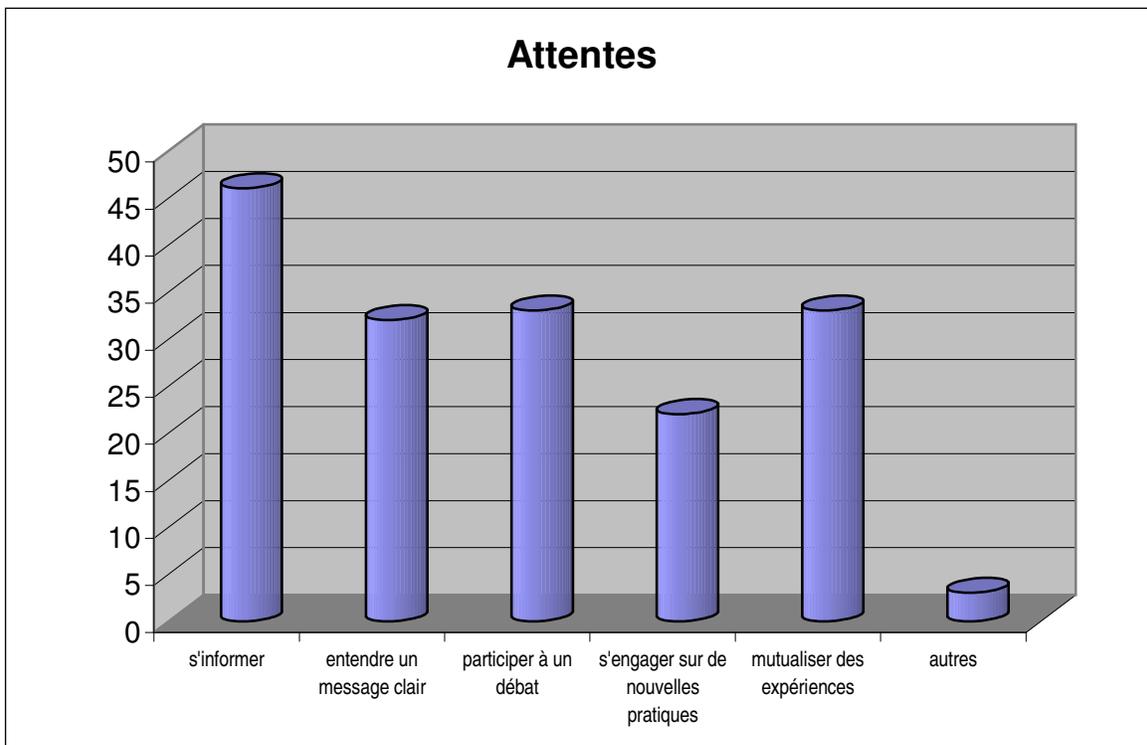
D'abord les actes de cette journée sous la forme actuelle.

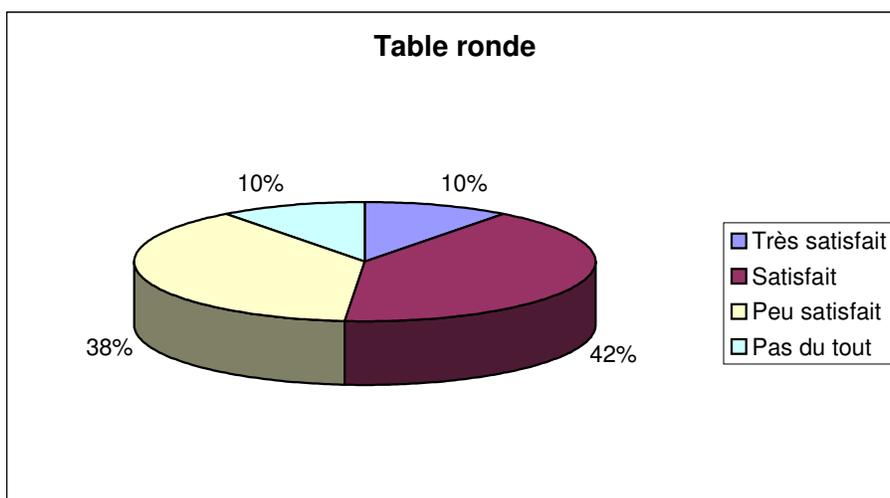
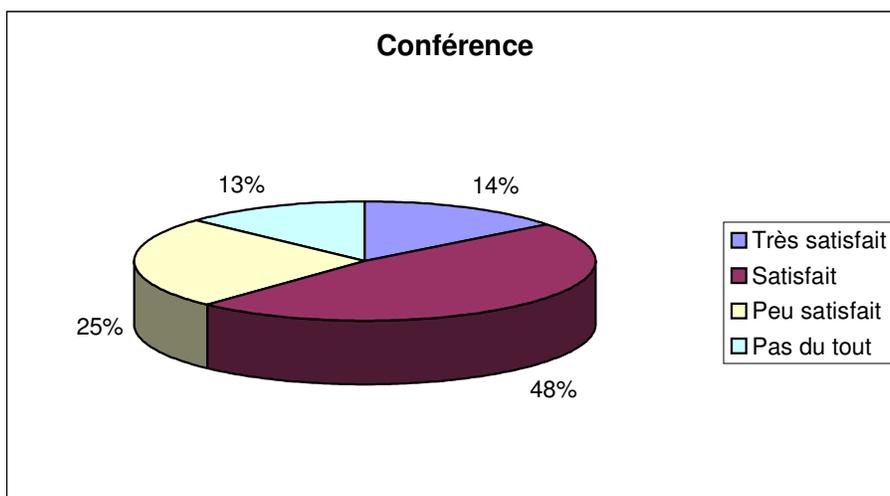
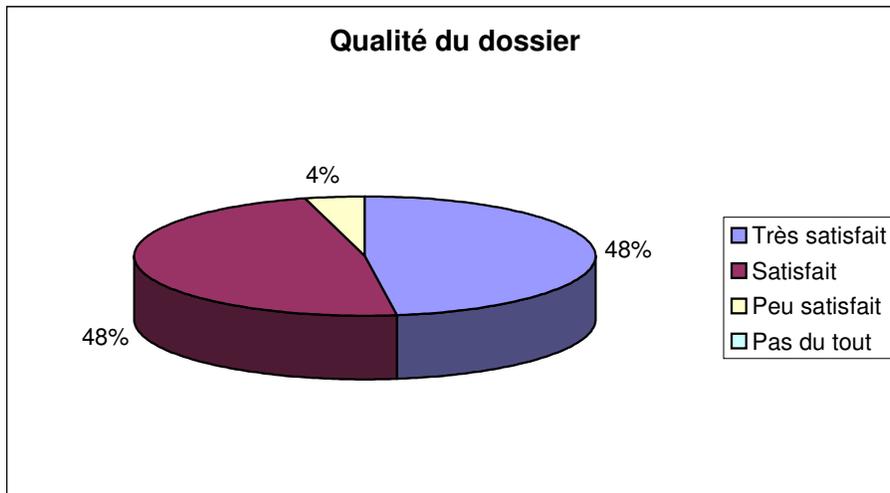
Perspectives abordées : on attend que les thèmes abordés principalement dans les ateliers 6, 3, 4, 1/2, soient repris à l'occasion de formations départementales ou au sein de bassin, par exemple.

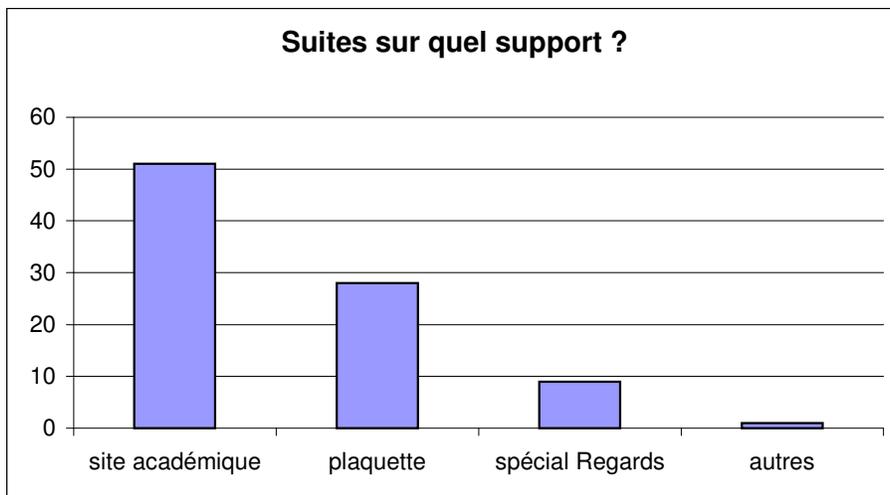
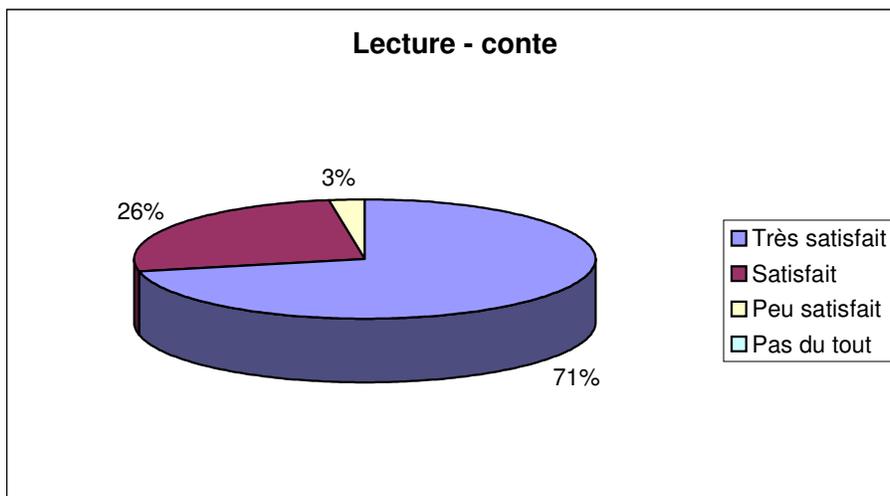
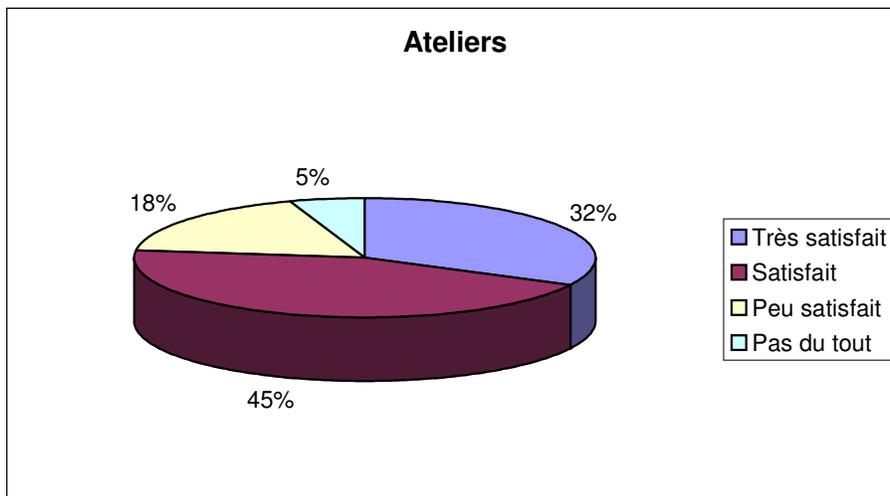
4) Conclusion

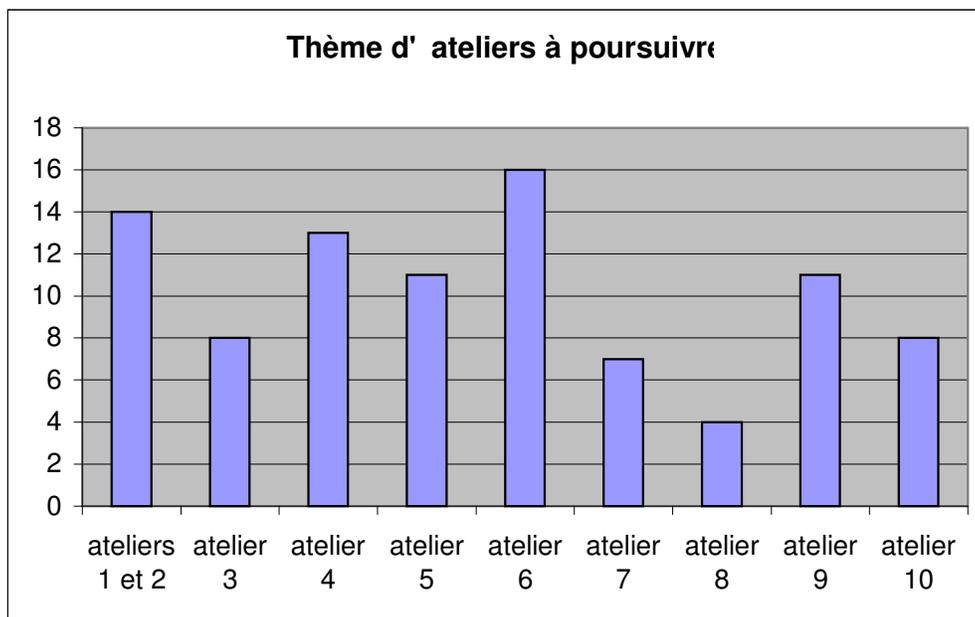
Le principe d'une journée d'assises sans être remis en cause gagnerait à être clarifié afin que les attentes et les efforts des uns et des autres soient reconnus pleinement. Une seule journée ne peut apporter des réponses exhaustives à tous les problèmes soulevés. En revanche, elle peut avoir pour ambition d'aller vers des avancées concrètes.

Ainsi, à l'issue de la journée, des propositions d'actions, des ébauches de dispositifs, des orientations seraient autant de pistes à prendre en compte pour le comité de pilotage.









ANNEXES

« MAÎTRISE DE LA LANGUE » PROPOSITIONS DU GROUPE DE PILOTAGE DE L'ACADÉMIE DE POITIERS

La « Maîtrise de la langue » est une priorité nationale et académique. Elle demande de mobiliser l'ensemble des disciplines, d'encourager les pratiques régulières de lecture, d'écriture et d'expression orale, de renforcer la cohérence horizontale entre toutes les disciplines afin de produire des narrations, des descriptions, des explications, des argumentations orales ou écrites, de rendre compte ; elle demande aussi de renforcer la continuité verticale afin de faciliter le passage de l'école au collège, du collège au lycée, par un enrichissement progressif, sans redondance ni lacune, en utilisant les évaluations.

Les deux termes *langue* ou *langage* se distinguent par leur extension : au singulier le *langage* est la faculté humaine de communication et d'expression liée à des aptitudes cognitives d'apprendre et d'utiliser les systèmes symboliques que sont les *langues*. La *langue*, au sens de code, désigne un système de communication particulier et variable dans lequel se réalise le *langage*.

On distingue le français langue maternelle, le français langue seconde et les *langages écrit, oral, gestuel, mathématique, scientifique, iconographique, cinématographique, musical*... particulier à une discipline ou à un groupe social : « On peut parler la même langue et ne pas parler le même langage » à tel point que « les difficultés de compréhension des élèves ont souvent pour origine moins l'ignorance de la langue qu'une mauvaise identification du niveau auquel il faut interpréter les énoncés et de la manière de les interpréter » La Maîtrise de la langue au collège, 1997, p. 28. Il s'agit donc d'acquérir des compétences instrumentales dans les langages fondamentaux : français, langues vivantes, mathématiques, technologies de l'information et de la communication, arts, éducation physique et sportive. Ces compétences transversales, communes à plusieurs disciplines participent à la maîtrise de la langue.

La maîtrise de la langue mobilise donc l'ensemble de l'équipe pédagogique et de nombreux partenaires, c'est à eux que ce document nécessairement bref s'adresse : il essaie de mettre en perspective la maîtrise de la langue à l'école, au collège, au lycée mais ne saurait remplacer la lecture des programmes ou des brochures Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? pp.162-208, Qu'apprend-on au collège ? CNDP, 2002, des Documents d'accompagnement et de La Maîtrise de la langue à l'école, 1992, au collège, 1997, qui proposent des exemples de mise en œuvre dans les différentes disciplines et une riche bibliographie.

La maîtrise de la langue est une priorité des plans académique et départementaux de formation. Elle constitue un élément essentiel d'accès à la citoyenneté, de réduction de la violence à l'école et d'insertion sociale.

1. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE DANS LA MISE EN ŒUVRE DES NOUVEAUX PROGRAMMES A L'ÉCOLE MATERNELLE ET A L'ÉCOLE PRIMAIRE :

Chacun doit lire le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°1, hors série du 14 février 2002 et les documents d'application. Il est primordial d'y sensibiliser les parents d'élèves. La maîtrise de la langue constitue un objectif transdisciplinaire et le moyen d'accéder à d'autres savoirs disciplinaires. Du cycle 1 au cycle 3, chaque activité (Cycle 1), chaque domaine disciplinaire (Cycles 2 et 3) présente une dimension langagière clairement affichée : elle demande d'articuler en permanence les activités d'oral, de lecture et d'écriture et d'aborder la littérature par la médiation des lectures à haute voix de l'enseignant, cette initiation à la littérature accompagne l'apprentissage technique de la lecture et lui donne son sens, elle invite à faire des cadeaux de lecture aux élèves. La maîtrise de la langue passe aussi par le dépistage précoce des troubles du langage : on se gardera de confondre les difficultés d'apprentissage, qui demandent des réponses pédagogiques, avec la dyslexie et la dysorthographe qui nécessitent des interventions spécifiques.

Il s'agit de tout mettre en œuvre pour contribuer à la prévention de l'illettrisme.

Au cycle 1, cycle des apprentissages premiers : petite, moyenne, grande section de l'école maternelle :

Le langage est au cœur des apprentissages. Cela demande d'abord d'encourager chaque enfant à participer aux échanges verbaux de la classe et d'inscrire les activités de langage dans de véritables situations de communication, de créer pour chacun le plus grand nombre possible de situations d'échange verbal, d'inscrire ces activités de langage dans l'expérience (verbaliser les actions) et multiplier les interactions, apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence : événements passés, à venir, imaginaires, rappeler verbalement les activités qui viennent de se dérouler dans la classe, se repérer dans le temps et utiliser les marques verbales de la temporalité, se repérer dans l'espace et décrire les objets

ordonnés, découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit, se construire une première culture littéraire par la mise en place de parcours de lecture adaptés, prendre conscience des réalités sonores de la langue, découvrir le fonctionnement du code écrit. Les activités sur la langue orale, les essais d'écriture préparent à la compréhension du principe alphabétique. L'entrée dans la culture de l'écrit passe par des supports variés et la découverte de livres de qualité par leurs illustrations et leurs textes. Les échanges sur les histoires entendues constituent une première forme de compréhension des textes.

Au cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux : grande section de maternelle, CP, CE 1 :

L'apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture est l'objectif prioritaire et l'axe fédérateur de l'ensemble des autres apprentissages. Le temps consacré à la maîtrise du langage et de la langue française représente 9 à 10 heures sur les 26 heures hebdomadaires. Les activités de lecture et d'écriture (rédaction ou copie) sont mises en œuvre dans les différents domaines disciplinaires, soit 2 h 30 par jour dans l'horaire de chacun.

Dans l'ensemble des activités liées à la maîtrise de la langue, l'écrit voit sa place augmenter progressivement sans perdre de vue que c'est d'abord par l'intermédiaire de l'oral que l'enfant apprend à lire, à écrire et à compter. L'oral demande de vérifier que tous les élèves s'expriment : on augmentera la fréquence de leurs prises de parole : 3 minutes chacun valent mieux que l'exposé d'un seul.

En même temps que l'enfant comprend le fonctionnement du système alphabétique, il accède à l'intelligence du système d'écriture des nombres et au langage mathématique. Il se construit avec l'aide du maître, une attitude réflexive sur le fonctionnement de la langue (grammaire de phrase).

Apprendre à lire exige un entraînement régulier qui doit prendre en compte la diversité des élèves dans la gestion du temps nécessaire à la construction du principe alphabétique. Les difficultés, le plus souvent, ne sont pas rédhibitoires et il faut tout mettre en œuvre pour que tous l'acquière, rappeler fréquemment les préalables et poursuivre les activités menées en cycle 1 si l'évaluation de CP montre que l'élève n'a pas encore compris les principes de codage graphophonologique et de segmentation des unités constituant la langue. Le livret Lire au CP présente une typologie des principales difficultés rencontrées par les élèves et des activités permettant d'y remédier.

Apprendre à écrire se fait par étapes et demande de développer la maîtrise d'une écriture cursive efficace, sûre et lisible, de créer une attitude réflexive et la vigilance orthographique notamment sur les accords.

A la fin du cycle 2, fin des apprentissages fondamentaux, chaque enfant doit pouvoir écrire un texte narratif ou explicatif d'une dizaine de lignes en gérant correctement les problèmes de syntaxe ou de lexique.

au cycle 3, cycle des approfondissements : CE2, CM1, CM2 :

La maîtrise du langage et de la langue française se répartit dans tous les champs disciplinaires à raison de 2 heures quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture, soit 13 heures sur les 26 heures hebdomadaires : 12 heures sont consacrées à la langue française et à l'éducation littéraire et humaine : la littérature, l'observation réfléchie de la langue qui appelle grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire, la langue étrangère ou régionale, l'histoire et la géographie, la vie collective à l'occasion de débats réglés. Pour comprendre ce qu'il lit, l'élève doit non seulement savoir se servir du code alphabétique pour reconnaître les mots mais aussi maîtriser les reprises anaphoriques, avoir acquis des connaissances et une culture suffisamment riches pour donner du sens et construire des représentations précises. Il s'agit de faire lire et écrire régulièrement non seulement en français mais dans toutes les disciplines : apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire. Cela demande de créer l'appétit de lecture : la recherche du sens et des indices de compréhension ne se réduira pas à des questionnaires (QCM) peu favorables à l'expression créatrice. En revanche elle s'organisera dans des allers et retours de lectures et de relectures qui définissent le principe de la lecture littéraire au cycle 3 : lire chaque année 2 classiques de l'enfance et 8 œuvres contemporaines de littérature de jeunesse (liste proposée par les Documents d'application); mettre en relation les œuvres et construire des références culturelles ; réfléchir sur leurs différentes dimensions (émotion, sens, contexte...) ; familiariser avec la BCD, avant-goût du CDI ; former à la mise en voix des textes (lectures, récitations, mises en scène) ; enrichir le lexique : polysémie, synonymie, antonymie, dérivation... La maîtrise du langage écrit s'inscrit dans chacun des quatre domaines d'enseignement : les projets d'écriture ancrés dans des situations de communication véritables seront utilisés comme supports de l'observation réfléchie de la langue et des apprentissages : la grammaire de phrase et la grammaire de texte seront naturellement investies tant en réception qu'en production : on consultera le glossaire des Documents d'Accompagnement, Français, 6^e, p. 32, en distinguant les termes réservés aux enseignants et les notions à enseigner aux élèves : « *cette observation doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe* ».

(Programme cycle 3). Un livret individuel de l'élève pourrait consigner les titres des lectures faites à l'école et le suivre au collège afin de progresser sans répéter et de mettre en œuvre une action continue.

Les ateliers de lecture/écriture, ancrés dans des pédagogies de projet que les itinéraires de découverte développeront au collège, permettront de faire en sorte que l'élève lise pour écrire et écrive pour lire : constituer des cahiers et des répertoires, lire et écrire quotidiennement à la main ou en utilisant le traitement de texte. A la fin du cycle 3, chaque enfant doit pouvoir écrire une vingtaine de lignes.

L'inscription d'un temps hebdomadaire de débat réglé sera l'occasion de poursuivre pour chaque élève la structuration et la stabilisation des compétences déjà travaillées aux cycles 1 et 2 dans le domaine du langage oral : travail sur la mémoire, apprentissage des modélisations, grammaire du discours.

2. CONTRIBUTION DES DIFFÉRENTES DISCIPLINES A LA MAÎTRISE DE LA LANGUE DE L'ÉCOLE AU COLLÈGE, DU COLLÈGE AU LYCÉE :

« La maîtrise de la langue est un objectif commun à toutes les disciplines », B.O. n° 16 du 18.4.2002, « Toutes les disciplines scolaires contribuent à une meilleure maîtrise de la langue mais le français y tient la place centrale », Qu'apprend-on au collège ? (p. 71), confirment l'arrêté du 22 novembre 1995, relatif aux programmes de la classe de sixième : « La maîtrise de la langue, si elle est bien sûr au cœur de l'enseignement du français, ne peut être assurée que par la contribution de chaque discipline. C'est en effet par l'attention de tous que pourra être améliorée la qualité de l'expression écrite et orale des élèves : la diversité et la précision du vocabulaire utilisé, la qualité de la syntaxe sont prises en compte dans les différents moments du travail. D'autres disciplines, comme l'histoire, les mathématiques ou les sciences de la vie et de la terre font appel naturellement au récit, à la description ou à l'argumentation et concourent ainsi au travail sur le discours... ». Si le développement des compétences langagières et linguistiques reste bien un objectif de la classe de français, les autres disciplines contribuent à ce développement et en même temps le requièrent pour la réussite de leurs apprentissages spécifiques. Le passage du maître unique de l'école aux différents enseignants du collège rend nécessaire non seulement de contextualiser les savoirs linguistiques si on veut que l'élève se les approprie mais d'articuler l'enseignement du français avec les autres disciplines dans leur contribution à la maîtrise de la langue et de préciser le rôle de chacune non dans un rôle de subordination mais de solidarité.

L'enseignement de l'oral concerne toutes les disciplines et fait appel à des situations de communication diverses : oral spontané, reformulation par les élèves, communication sociale, vie de classe, situations globales simulées, compte rendu d'expérience, de lecture, d'écoute, exposé, mise en voix et mémorisation, théâtralisation... « La prise en compte de l'expression orale, particulièrement dans la perspective des itinéraires de découverte, doit s'appuyer, dès la classe de sixième, sur un véritable projet de développement des compétences orales, autant par des entraînements spécifiques que par un développement de la place donnée à la verbalisation dans toutes les situations d'apprentissage » (B.O. n° 16 du 18.4.2002).

Construire des fiches d'évaluation formative et sommative des différentes situations d'oral peut constituer un axe fédérateur des démarches d'apprentissage pluridisciplinaires et du travail des équipes. Les départements pourront choisir l'un des axes, afin de partager le travail et de mutualiser les productions en fin d'année.

L'image est au cœur des programmes en arts plastiques, cinéma audiovisuel, et concerne de nombreuses disciplines, elle offre un bon support à verbalisation mais ne parle pas d'elle-même, sa compréhension nécessite un apprentissage et s'inscrit dans une progression de l'école au collège, du collège au lycée.

L'enrichissement du vocabulaire demande à chaque discipline de construire progressivement son lexique propre et de participer à l'enrichissement du vocabulaire commun, sans listes de mots arbitrairement dictés. Elucider les champs lexicaux et sémantiques : les mots qui changent de sens selon le contexte : *arbre, axe, cadre, centre, force, hypothèse, milieu...* Expliciter les consignes : *décrire, raconter, expliquer, commenter, disserter* n'appellent pas les mêmes réponses en français, en biologie, en physique et en sciences économiques et sociales... On ne se contentera pas d'épeler le mot nouveau, on l'écrira au tableau pour associer la discrimination auditive et visuelle. Pour toutes les disciplines, l'étymologie gréco-latine s'avère à la fois ludique et instructive. Préciser le vocabulaire minimal exigible en fin de cycle, dans les différents domaines des humanités, des sciences, des arts, de l'éducation physique et sportive ou réaliser un cédérom interdisciplinaire peut constituer un axe fédérateur.

L'enseignement du français poursuit au collège deux objectifs indissociables : « la maîtrise de la langue, qui doit rendre tous les élèves capables de s'exprimer clairement en parlant et en écrivant, et l'acquisition des repères culturels et esthétiques indispensables à la construction d'une culture partagée », p. 73. La maîtrise de la langue demande « la maîtrise des discours au sens de toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral » et privilégie le narratif, le descriptif, l'explicatif, l'argumentatif que les

autres disciplines utilisent également : « Par cet enseignement, les élèves enrichissent leur vocabulaire, apprennent les principales règles de grammaire et consolident leur orthographe... ». La grammaire apparaît encore trop souvent aux élèves comme une discipline austère ayant sa fin en elle-même. Pour ne plus reproduire un enseignement mal vécu, les Documents d'accompagnement des programmes mettent les outils de la langue au service de la lecture, de l'écriture et de l'oral, au cours de séances identifiées d'observation réfléchie de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) pour construire une progression dans le cadre du décroisement plutôt qu'une ennuyeuse répétition. Que la grammaire soit une chanson douce : il s'agit de lui donner sens, d'articuler l'étude de la phrase, du texte et du discours avec des activités d'oral, de productions écrites diversifiées et de poursuivre les lectures analytiques, cursives, documentaires, 30 titres au cycle 3 (comprendre et interpréter), 36 au collège (comprendre, interpréter, expliquer), 12 au lycée, et de construire progressivement les moyens d'accéder à la littérature et *in fine* à la culture. « Le cours de français est l'occasion, par ailleurs, d'aborder ces formes d'expression qui se sont développées dans la seconde moitié du XX^e siècle (l'image, la télévision, le cinéma, Internet), sur lesquelles les collégiens doivent apprendre à porter un regard critique, constructif et, si possible, créateur. » Il s'articule avec l'enseignement des lettres et des langues anciennes. Cependant « L'apprentissage de notre langue ne s'arrête pas aux portes de la classe de français. Le souci de la compréhension des textes, de la clarté de l'expression et du respect de l'orthographe concerne toutes les disciplines. Toutes apportent leur pierre à une meilleure maîtrise du langage, en élargissant le champ des références culturelles. » Qu'apprend-on au collège ? p. 73.

Contribution de l'histoire - géographie à la maîtrise de la langue :

Participer à l'examen collectif oral d'un document, justifier son point de vue ; raconter ou décrire en utilisant correctement le lexique spécifique. Lire et comprendre un ouvrage documentaire, un récit historique, commenter un tableau, une carte, un diagramme. Trouver sur la toile des informations, les comprendre et les apprécier de manière critique ; donner un titre ; rédiger une synthèse des notes prises pendant la leçon ; rédiger la légende d'un document iconographique, historique ou géographique, la description d'un paysage.

Contribution de l'éducation civique :

Participer à un débat, respecter son organisation, partager la parole, formuler la décision prise, passer de l'examen du particulier au général. Lire et comprendre les articles des règles de vie de la classe, de l'école, du collège, du lycée, donner les raisons qui les ont fait retenir. Prendre en notes les décisions, participer à la rédaction collective des règles de vie, d'un protocole d'enquête ou de visite, à leur compte rendu. Le lycée développe la dimension juridique et sociale.

Contribution des langues étrangères ou régionales :

A l'école, la langue étrangère ou régionale contribue à une première prise de conscience des différences qui les distinguent du français et se poursuit au collège et au lycée : chercher l'étymologie, repérer les mots d'origine commune, découvrir les différences dans la syntaxe et la morphologie, les règles du pluriel, le système des pronoms, des possessifs, les temps verbaux, la conjugaison, les tournures idiomatiques, anglicismes et gallicismes, comparer différentes traductions... On consultera les fiches de terminologie grammaticale communes aux groupes de français - langues anciennes et de langues vivantes dans les Documents d'accompagnement des Programmes de Français 6^e, p. 35.

Contribution des mathématiques :

Formuler oralement un raisonnement rigoureux en utilisant le lexique spécifique, participer à un débat et échanger des arguments à propos de la validité d'une solution. Lire et comprendre une consigne, un énoncé, les informations d'un diagramme, schéma, graphique, des formulations spécifiques. Rédiger un texte pour communiquer la démarche et le résultat d'une recherche individuelle ou collective, élaborer des écrits destinés à servir de référence dans les activités.

Contribution des sciences et de la technologie :

Manipuler pour comprendre, observer, s'émerveiller, imaginer, formuler des hypothèses, écouter, raisonner, argumenter, justifier, valider ou réfuter, confronter des points de vue, construire une vérité qui évolue.

Formuler oralement des questions pertinentes, participer activement à un débat argumenté pour élaborer des connaissances scientifiques en utilisant le lexique spécifique, les connecteurs logiques.

Lire et comprendre un ouvrage documentaire, une information complexe comprenant des textes, des images, des schémas, des tableaux ; trouver sur la toile des informations scientifiques, les critiquer et les comprendre. Rédiger un texte explicatif, un compte rendu d'observation ou d'expérience, décrire en utilisant le lexique scientifique. Utiliser un traitement de texte.

Contribution des arts plastiques et de l'éducation musicale à la maîtrise de la langue :

Participer à une prise de parole authentique sur sa pratique et sur les œuvres rencontrées ; rendre compte de ses recherches, de son expérience sensible, justifier ses choix, argumenter, confronter les points de vue ; Utiliser un lexique précis et spécifique pour dire ce que l'on voit, écoute et produit. La verbalisation, temps de travail oral des élèves, constitue un moment décisif d'évaluation formative du cours d'arts plastique. Chercher des documents sur le papier ou la toile. Lire des écrits sur l'art. Rendre compte ou analyser une démarche artistique concernant les œuvres étudiées ou son propre projet de création individuel ou collectif.

Contribution de l'éducation physique et sportive à la maîtrise de la langue :

A l'oral, utiliser le lexique de l'éducation physique et sportive dans les situations didactiques mises en jeu, participer à l'élaboration d'un projet d'activité, expliciter les difficultés rencontrées, maîtriser les échanges verbaux. Lire et mettre en œuvre une règle du jeu, une fiche technique ; trouver sur la toile des informations concernant les activités sportives servant de référence aux activités pratiquées. Prendre en notes les performances réalisées afin de les conserver, les présenter de manière à réutiliser l'information dans les séances suivantes ; rédiger une fiche technique pour réaliser un jeu (matériel nécessaire, durée, lieu...), le compte rendu d'un événement sportif auquel les élèves ont participé dans le cadre de l'USEP ou de l'UNSS.

Les ateliers de lecture ont pour objectif de conduire les élèves à une véritable autonomie face à la lecture et à la production de textes divers. Ils concernent toutes les disciplines et tous les élèves :

- à l'école, une partie de l'horaire est réservée à des ateliers de lecture : amélioration de la reconnaissance des mots, structuration et diversification des stratégies de compréhension des textes. Ces ateliers de lecture doivent être mise en place dans chaque domaine d'activité : éducation littéraire et humaine, scientifique, artistique, physique et sportive, sans se substituer à cette activité, « *en particulier lorsque l'on découvre des textes d'un type nouveau ou de nouvelles modalités de lecture. Leur mise en œuvre est développée de manière plus approfondie à propos du domaine « littérature », les compétences « sont liées à l'exercice de la parole, de la lecture et de l'écriture », de plus « Laisser les élèves fréquenter des fichiers de lecture qui ne prévoient, comme seule intervention didactique, que le contrôle des réponses faites à un questionnaire ne saurait en aucun cas suffire »* (arrêté du 25 janvier 2002, B.O. hors série n° 1 du 14 février 2002).

- au collège, les « ateliers de lecture » s'inscrivent dans le prolongement de l'école primaire, en liaison avec les objectifs et les programmes disciplinaires (B.O. n° 16 du 18.4.2002, IV, 1). On consultera avec profit le site http://parcours-diversifies.scol.ac-paris.fr/PERETTI/les_conditions1.htm (que_faire_lire_.htm).

Les itinéraires de découverte, les travaux personnels encadrés ou les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel permettent de mettre en œuvre, par une pédagogie du détour et en situation réelle de lecture, d'écriture et d'expression orale, les compétences nécessaires à la maîtrise de la langue.

Contribution des TICE : Trouver et lire sur la toile des informations en relation avec la discipline, les apprécier de manière critique et les comprendre. Echanger les informations, confronter les points de vue. Utiliser judicieusement les logiciels d'apprentissage de la lecture et le traitement de texte. Communiquer avec le courrier électronique (cf. les compétences du B21).

3. MAÎTRISE DE LA LANGUE ET ÉVALUATIONS :

A l'école, au collège, au lycée, il ne suffit pas d'évaluer, il est nécessaire d'utiliser les évaluations afin de répondre à la diversité des élèves, de s'appuyer sur leurs compétences et d'individualiser les interventions, d'adapter les démarches, de développer la solidarité entre les différentes disciplines et entre les différents cycles, au sein des équipes pédagogiques, pour construire progressivement la maîtrise de la langue :

- associer les professeurs des écoles, des collèges, des lycées, y compris ceux des disciplines non évaluées, à la correction des évaluations diagnostiques et à leur exploitation pédagogique ;

- créer un cahier personnel de l'élève mentionnant les lectures étudiées et des lectures cursives. Il le suivra de l'école au collège puis au lycée afin d'éviter les reprises à l'identique ;

- développer les liaisons CM2 - Sixième, Troisième - Seconde concernant la maîtrise de la langue, en coopération entre les chefs d'établissement, dans leur rôle pédagogique, les IEN, les IA-IPR, les équipes pédagogiques, afin de construire une progression cohérente de l'école au collège et au lycée et encourager l'échange de productions entre les écoles, les collèges, les lycées à travers l'écriture de journaux scolaires, le cinéma ou la bande dessinée, le patrimoine, les adaptations théâtrales de contes ou nouvelles, les rencontres avec les écrivains, les artistes, les scientifiques...

4. RÔLE DES CORPS D'INSPECTION :

Les corps d'inspection s'attacheront à impulser la mise en œuvre de la maîtrise de la langue dans les différentes disciplines lors des réunions d'animation pédagogique, de l'accompagnement des équipes et à prendre en compte la place faite par l'enseignant à la maîtrise de la langue lors des inspections en référence aux compétences professionnelles définies par la circulaire du 23.05.1997, B.O. n° 22 du 29 mai 1997: « Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, il a une responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves » :

-à l'école, construire des séquences et séances articulées sur les deux objectifs : la langue et la discipline, organiser l'emploi du temps et la programmation sur toute la durée du cycle, articuler la lecture et l'écriture ;
-au collège et au lycée : utiliser une expression rigoureuse, les spécificités de chaque discipline pour renforcer la maîtrise de la langue orale et écrite, partager la parole, développer les capacités d'écoute
Les IA-DSDEN, IA-IPR, IEN-ET, IEN-EG et IEN recevront les comptes-rendus du groupe de pilotage.

5. LA PRÉVENTION DE L'ILLETTRISME

Elle constitue l'un des six chantiers prioritaires annoncés dans la conférence de presse ministérielle du 23 mai 2002. Il s'agit d'abord d'assurer des bases solides, de repérer et prévenir, notamment en CE1 et CE2, les difficultés, de trouver au cours des apprentissages des réponses afin d'éviter que se creuse l'écart avec les élèves plus jeunes ou plus lents. On utilisera pleinement au collège les évaluations et les dispositifs d'aide et de soutien, de remise à niveau, et au lycée, l'aide individualisée et les modules, afin d'adapter la pédagogie aux difficultés ponctuelles ou plus profondes et de ne laisser aucun élève à l'écart. Les compétences et les savoir-faire des maîtres de SEGPA, E et G, des réseaux d'aides, pourraient inspirer la remise à niveau en 6°. La grande hétérogénéité et l'augmentation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage nécessite une évaluation pour adapter la pédagogie selon qu'ils ont suivi ou non une scolarisation, ce qui appelle des stratégies différentes : on pourra leur proposer davantage d'heures de français que de leur langue maternelle. Le document Le français langue seconde et le site www.cndp.fr présentent des exemples concrets.

Plusieurs services académiques contribuent à la maîtrise de la langue :

Le Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et Voyageurs remplace le CEFISEM.

La Délégation Académique à l'Action Culturelle et le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information accompagnent les équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de projets culturels interdisciplinaires et contribue à l'utilisation de la langue en situations concrètes.

La Mission à l'Evaluation et à l'Innovation Pédagogiques présente sur le site académique des actions innovantes efficaces mobilisant toutes les disciplines.

Correspondant académique de L'Agence Nationale de Lutte contre l'illettrisme, elle informe des dispositifs et ressources, en synergie avec les actions pilotées par

La Direction de la jeunesse et de l'éducation populaire, et le Programme national d'incitation à la lecture et à l'écriture dans le cadre du plan de prévention et de lutte contre l'illettrisme, B.O. n° 1 du 2 janvier 2003.

6. CONSTRUIRE UNE CULTURE PARTAGÉE DES ENSEIGNANTS :

Quatre stages de formation continue académique sont proposés aux professeurs de toutes les disciplines et aux professeurs des écoles par la mission Maîtrise de la Langue et l'IUFM pour 2003 et 2004 :

Maîtriser la langue dans toutes les disciplines	Les langues vivantes et la maîtrise de la langue
Progresser à l'oral, de l'école, au collège, au lycée	Traiter les troubles des apprentissages (circulaire 2002-02431-1-02)

La formation est une nécessité. Elle demande d'accorder les calendriers du premier et du second degré. Un plan pluriannuel permet de faciliter le partage des résultats de la recherche en linguistique ou didactique, de tirer profit des pratiques de l'enseignement du français langue étrangère et de mettre en place concrètement les activités de langue. Les inspecteurs et les chefs d'établissement sont invités à encourager les professeurs à participer à ces stages académiques pluridisciplinaires inter degrés. La formation académique sera démultipliée par l'organisation d'actions départementales (articulation de l'oral, de la lecture, de l'écriture et leurs différentes dimensions). Il est nécessaire de repérer de nouveaux formateurs afin de répondre aux demandes collectives de proximité en augmentation, liaisons inter cycles, CM2-6°, 3^e2de, stages pluridisciplinaires. La formation initiale intègre la maîtrise de la langue pour toutes les disciplines : apprentissages premiers de l'oral, de la lecture et de l'écriture. Les jeunes professeurs doivent à la fois gérer l'entrée dans le métier et enseigner la langue, trouver des stratégies adaptées à des élèves différents. Les conseillers pédagogiques les accompagneront. La maîtrise de la langue n'est pas qu'un problème de structures et de moyens mais aussi de contenus et de démarches : l'acharnement en lecture et en écriture hors de leur dimension culturelle présente peu de chances de succès auprès des élèves : construire des projets susceptibles de les motiver, commencer par évaluer leurs connaissances pour ne pas leur réapprendre ce qu'ils savent déjà, générateur d'ennui, mais ce qu'ils ne savent pas encore faire donc bien choisir les activités, donner régulièrement des travaux d'écriture : « *nulla dies sine linea* » et les corriger dans des délais courts pour permettre aux élèves de s'en souvenir encore, utiliser les manuels et des livres divers, ce qui structure mieux les connaissances que trop de photocopies. La préparation d'assises académiques inter degrés et interdisciplinaires figure au programme du groupe de pilotage afin de partager les résultats de la recherche et les témoignages des équipes, pour progresser de l'école au collège, du collège au lycée, et associer toutes les disciplines à la maîtrise de la langue avec pour objectif prioritaire la réussite de tous les élèves.

pour le groupe de pilotage,
les chargés de mission, Christian BARBE, IA-IPR, Myriam ROSSINI, IEN.

L' ACTION CULTURELLE

L'action culturelle, créée il y a près de vingt ans, lors de la mise en place des PAE, a pour mission de proposer aux élèves et aux enseignants :

- la pédagogie de projet autour duquel se retrouve une équipe pédagogique et des élèves, pour mettre en pratique l'approche différenciée des savoirs, en liaison directe avec les programmes,
- l'interdisciplinarité grâce à laquelle chaque discipline apporte au projet son éclairage, ses compétences, son expertise,
- un accès à la culture vivante, en mettant en relation des professionnels de la culture (artistique, littéraire, scientifique, environnementale...) avec les enseignants et les élèves au cœur du projet élaboré en commun.

Le délégué académique à l'action culturelle, sous l'autorité du recteur, avec une équipe de collaborateurs, spécialisés dans différents domaines culturels (théâtre, danse, cirque, cinéma et audiovisuel, littérature, bande dessinée, médias, arts plastiques, patrimoine, architecture, interculturel, musique, arts du goût, environnement, culture scientifique et technique) et en relation avec les réseaux départementaux, développe plusieurs champs d'action :

- un accompagnement et un suivi des projets émanant des établissements, dans le cadre de leur projet d'établissement,
- la mise en place des dispositifs lancés par le ministère : ateliers de pratiques artistiques et scientifiques, classes culturelles, classes à projet artistique et culturel...
- l'impulsion d'actions académiques et départementales créées en partenariat,
- des stages de formation au cours desquels les collègues élaborent des projets en relation avec des intervenants culturels.

L'objectif premier de l'action culturelle a toujours été de contribuer à développer chez les élèves le goût du savoir et des connaissances, à éveiller leur curiosité et à leur permettre d'accéder à la culture vivante, afin qu'ils participent du mieux possible à leur propre formation de citoyen.

PRÉVENTION ET LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME QUELQUES POINTS SYNTHÉTIQUES

Le « phénomène » de l'illettrisme

Tous les pays industrialisés, depuis 20 ans, se préoccupent de la population qui sort du système éducatif sans maîtriser les savoirs de base (lecture, écriture, calcul ...etc.) en lien avec la vie quotidienne. Le concept de « lutte contre l'illettrisme » inventé en France au début des années 80, est appelé « analphabétisme fonctionnel » par l'UNESCO, « littératie » par l'O.C.D.E...

Quelle que soit l'appellation, le constat est le même partout dans les pays développés : ce phénomène existe dans des proportions non marginales (10 à 30%) et il est un handicap très fort dans nos sociétés dans lesquelles l'écrit a une place croissante.

En France, selon les enquêtes (internes ou externes à l'E.N.), 8 à 13% des élèves sont concernés par l'illettrisme. 7% d'une génération sortent sans qualification (57.000 jeunes) contre 30% il y a 30 ans.

Un ensemble de définitions et d'approches

De nombreuses définitions sur l'illettrisme existent, selon l'angle retenu ; en voici deux (nationale et internationale) :

Le G.P.L.I. (groupe permanent de lutte contre l'illettrisme ; structure interministérielle de 1984 à 2000) considère, comme relevant de situations d'illettrisme, « des personnes de plus de 16 ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie, professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication »

L'UNESCO (1978) définit « l'analphabétisme fonctionnel » a contrario : « Est fonctionnellement alphabétisée toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté. »

Une approche élargie et non stigmatisante

Comme l'indique Christiane CAVET, de l'ANLCI (agence nationale de lutte contre l'illettrisme, créée en 2000 en lieu et place du G.P.L.I.), dans un article de la revue *Économie et Humanisme* (n°363, décembre 2002), le mouvement actuel va vers un socle élargi des compétences de base : "Ce socle associe à la communication écrite, la communication orale, les bases de la "numéracie", la mise en œuvre des opérations intellectuelles et relationnelles nécessaires à la vie quotidienne, ainsi que la capacité à se situer et à agir dans son environnement. **La communication écrite occupe une place stratégique** dans cet ensemble, car elle est à la fois l'objet et le véhicule des apprentissages, tout en se conjuguant avec d'autres composantes jugées indispensables pour garantir l'autonomie dans la vie quotidienne. On parle alors de savoirs ou de compétences de base mais aussi d'éducation et de formation de base. L'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme tendant à se situer dans cette perspective, car **le développement des compétences linguistiques** va de pair avec celui d'autres compétences. En France, les actions de lutte contre l'illettrisme sont de plus en plus affichées sous l'appellation "savoirs de base" ou "formation de base", et peu d'actions contiennent aujourd'hui le mot illettrisme dans leur intitulé. Ce phénomène reflète un choix de communication non stigmatisante et surtout **un élargissement de la problématique vers le développement des compétences de base**. C'est un enjeu majeur, mais aussi un droit inscrit dans la loi de lutte contre les exclusions et dans les perspectives de formation tout au long de la vie."

Le thème de la prévention depuis mai 2002

La prévention de l'illettrisme est une priorité ministérielle. Il s'agit, au sein du système scolaire, de permettre à tout élève, en butte avec la lecture, l'écriture, le calcul, c'est-à-dire avec les apprentissages fondamentaux, d'accéder aux savoirs de base selon des modalités personnalisées. Car sans cette approche au plus près des savoirs et difficultés de l'élève, les progrès se font difficilement. En école primaire, des dispositifs spécifiques existent (maîtres spécialisés, réseau d'aide...) et des expérimentations en C.P. à effectif réduit ont été menées dans d'autres académies pendant l'année écoulée. Par contre au collège, les équipes éducatives doivent faire face à des élèves qui ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture, ce qui empêche ces élèves de progresser dans les apprentissages dispensés pendant ces 4 ans. Et la très

grande majorité des élèves qui sortent du système scolaire sans qualification est issue de ces jeunes de collège en situation de grande difficulté devant l'écrit.

La prévention à l'intérieur et à l'extérieur de l'école

L'espace et le temps scolaires ne peuvent plus être dissociés totalement de l'espace-temps de la famille, de celui des loisirs organisés ou même de celui de la vie dans la cité. Avec la mise en place des Z.E.P., l'école, le collège, le lycée ont fait l'objet d'actions de discrimination positive, en lien avec leur environnement. La prévention consiste également par la mise en place d'actions qui visent les parents, les enfants hors et/ou après le temps scolaire ...etc. Quelques réponses en établissement se font jour, au cas par cas. **La MEIP est chargée de les repérer/impulser, d'en accompagner et de valoriser certaines d'entre elles (dans l'optique d'un transfert).**

Documents M.E.I.P. disponibles sur la question

- document de 4 pages suivies d'annexes élaboré à destination du réseau « Maîtrise de la langue » (janvier 02)
- Plaquette « Les élèves en grande difficulté avec l'écrit : la prévention de l'illettrisme » (octobre 2002)

Site M.E.I.P. <http://www.ac-poitiers.fr/meip>

(concept d'illettrisme, rôle de la MEIP, prévention à l'école, lutte contre l'illettrisme, ressources, bibliographie)

POUR L'OUVERTURE D'UN DÉBAT DISCIPLINAIRE ET INTERDISCIPLINAIRE SUR LA « MAÎTRISE DE LA LANGUE »

D'un point de vue pédagogique et didactique, l'AFEF a toujours milité pour une pédagogie se fondant sur un travail par induction et par séquences d'enseignement décroisées, où le travail sur la langue se fasse en même temps que le travail sur l'écriture, la lecture et l'oral. D'un point de vue plus général, l'AFEF aime à penser les problématiques de manière continue, c'est-à-dire à tous les niveaux de l'enseignement, de l'école au lycée (voire à l'université) en insistant sur le lien entre l'enseignement du français et celui d'une culture vivante, que l'élève construit pour donner vie à un *corpus*. Les programmes actuels de français de l'école primaire au lycée vont dans ce sens et ont repris, pour une bonne part, les réflexions issues de l'association. Ce qui ne l'empêche pas de continuer à rester active et à réfléchir sur des questions aussi vives que celle de la « maîtrise de la langue » : dans un contexte où le travail interdisciplinaire se développe, **quel sens, en effet, le français, en tant que discipline, peut-il donner à la « maîtrise de la langue » ? Et quelle place peut-il occuper dans son enseignement ?**

La « maîtrise de la langue » : un problème à mettre en perspective

Question d'autant plus vive que la « maîtrise de la langue », à l'AFEF Poitou-Charentes, n'est pas pensée comme une recette qui pourrait se transformer en mot d'ordre — mais comme un défi à relever et un **problème** qu'il s'agit de mettre en perspective. Notamment parce que la définition même de cette expression n'est pas donnée d'avance. Et que, par conséquent, les moyens pour y parvenir font débat — à l'intérieur même des professeurs de français membres de l'association.

Engager la discussion, c'est poser d'emblée ce que cache le mot et essayer de définir la chose. Car **il y a langue et langage**. Et, selon le point de vue que l'on adopte, elle change de visage. Ainsi que les représentations que l'on peut en donner et les concepts construits pour l'aborder. Visages, représentations et concepts qui ne sont pas sans enjeux éthiques et politiques — notamment dans le rapport de l'enseignement de cette maîtrise avec la norme.

Pour s'entendre, c'est-à-dire pour comprendre les choix et les postures de chacun, on gagnerait en fait à distinguer entre **langage, langue et discours**. Dans cette configuration, le langage désignerait la faculté de parler, la langue une réalisation particulière de cette faculté, prenant la forme d'un idiome particulier, et le discours une actualisation de cet idiome par tel ou tel sujet.

Postures théoriques et pratiques : les choix et leurs limites, dans le cadre du français comme discipline

En cours de français, la maîtrise de la langue peut ainsi prendre deux **orientations** différentes : celle d'une maîtrise de la langue française et celle d'une maîtrise des discours écrits dans cette langue. La maîtrise peut donc, selon les options, passer par : une réflexion sur le fonctionnement de la langue, la connaissance de certains « outils » utiles et directement exploitables dans des productions (écrites ou orales) ou par une attention portée à chaque discours que l'on écoute au plus près.

Mais ces postures, théoriques et pratiques, ont chacune leurs justifications ainsi que **leurs risques et leurs limites** :

- la *posture réflexive*, tout d'abord, se justifie parce qu'elle apprend à l'élève à prendre conscience du fonctionnement de sa langue pour ensuite mieux la mettre en œuvre et avoir une parole libre. Mais elle comporte des risques, notamment celui de se transformer en l'apprentissage d'une nomenclature et de se limiter à la mémorisation de quelques règles (et exceptions) alors que cette posture mériterait qu'on lui laisse mettre en œuvre un enseignement portant sur les fonctionnements de l'idiome et un véritable travail linguistique sur la langue avec ses méthodes, ses concepts, ses modélisations — présentés non comme de simples résultats mais comme le fruit d'un travail de recherche, où ils s'agit de pointer des problèmes, mieux de construire des problématiques, plus que d'apporter des réponses définitives.
- la *posture ancillaire*, ensuite, se présente comme une posture où l'étude de la langue est mise au service de l'étude des discours et se justifie par les résultats pratiques qu'elle vise (c'est-à-dire l'amélioration du niveau en expression écrite et orale ainsi qu'en lecture). Mais le risque est que la langue et le discours y perdent quelque chose car, dans cette perspective, l'étude de la langue est chargée de dégager des « outils de la langue » pour mieux lire, mieux écrire et mieux parler et, parallèlement, s'opère, dans la pratique, une instrumentalisation des discours — où les textes lus deviennent prétextes et où le questionnement est progressivement atteint d'un technicisme rampant.

- la *posture empirique*, enfin, cherche à penser l'articulation dialectique du quantitatif et du qualitatif, fait confiance à la force des discours et invite à les écouter au plus près, pour eux-mêmes — considérant les textes non plus comme des objets mais comme des configurations à chaque fois éminemment subjectives, où la curiosité est éveillée par le fait de partir, à chaque fois, à la rencontre d'un autre sujet pour se lier à lui par la lecture et l'écriture. Le risque est qu'elle soit prise pour une posture empiriste et pour cela, il faut qu'elle travaille à proposer une méthode et des concepts issus de la sémantique et de la poétique.

Parallèlement à ces remarques, il faut considérer que, d'une part, le lien entre connaissance réflexive et maîtrise pratique n'est pas évident (surtout lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la langue maternelle) et que, d'autre part, l'instrumentalisation de la langue est toujours à prendre avec précaution car la langue n'est que secondairement un instrument de communication et cette dimension ne doit pas occulter que c'est dans le discours, conçu comme un système, œuvre d'une subjectivité surgissant au cœur du langage, que la langue se forme et se configure et que le langage commence.

Une fois les postures dégagées, on peut chercher à dégager des priorités et des progressions. Mais, pour une part, **le débat gagnerait sans doute à se recentrer sur les activités que l'on peut proposer aux élèves**, à leur durée, à leur rythme et à leurs conséquences à plus ou moins longs termes — pour les évaluer et mettre à jour ce qui s'y joue et ce qui s'y construit, ainsi que leur rapport au sens et à la formation d'un citoyen, participant activement à la vie démocratique de son pays...

La « maîtrise de la langue » comme enjeu disciplinaire et interdisciplinaire (ou quelle place pour le français comme discipline dans l'enseignement de cette maîtrise ?)

Le français est souvent présenté comme étant au carrefour des disciplines ou plutôt sa maîtrise comme une condition indispensable à l'enseignement des autres disciplines. Cela ne doit pas signifier que le français comme discipline devienne une discipline-outil et soit instrumentalisée de façon abusive mais bien plutôt que la « maîtrise de la langue », au sens large, soit considérée comme une compétence transdisciplinaire.

En d'autres termes, cela signifie non pas que l'on doive demander au professeur de français de régler tel ou tel problème qui semble relever de la lecture, de l'écriture et de l'oral mais que **chaque discipline prenne en charge, et dans le cadre de sa discipline**, l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'oral — sans s'en décharger sur l'unique professeur de français — car la « maîtrise de la langue » ne se limite pas au seul apprentissage de la correction orthographique et grammaticale. Avec, bien entendu, une possibilité de travail interdisciplinaire (dont les modalités restent encore très largement à inventer) pour chacune des compétences transversales.

Ainsi, et pour prendre **des exemples concrets**, lire une consigne de mathématiques, ce sont des mathématiques, commenter un document en histoire ou problématiser une dissertation dans cette discipline, c'est de l'histoire, trouver un titre pour une représentation graphique ou un schéma relève des disciplines qui exigent de le faire et chacune pour sa part, comprendre et maîtriser l'usage des temps en anglais, c'est de l'anglais, etc. Ce qui ne veut pas dire que l'on ne reste pas sensible à l'articulation des disciplines et que l'on ne cherche pas à favoriser les ponts entre elles, dans un travail interdisciplinaire qui n'abolisse pas les cohérences disciplinaires.

Pour poursuivre le débat et continuer à réfléchir :

- les numéros récents du *Français aujourd'hui*, revue de l'AFEF, et de son supplément :
 - n° 135, « Et la grammaire de phrase ? »
 - n° 141, « Enseigner la langue de l'école au lycée »
 - suppléments au n° 136 et 138 comportant des dossiers sur l'enseignement de la langue
- **www.afef.org** et, pour les adhérents Poitou-Charentes, **www.mayeticvillage.fr/afef**

L'**AFEF Poitou-Charentes** est une branche régionale de l'**AFEF** (Association Française des Professeurs de Français), elle-même branche nationale de la **FIPF** (Fédération Internationale des Professeurs de Français).

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages sur l'apprentissage des langues vivantes

OUVRAGES COLLECTIFS	<i>La maîtrise de la langue à l'école</i> , CNDP, 1992 <i>La maîtrise de la langue au collège</i> , CNDP, 1997 <i>Enseigner la langue de l'école au lycée</i> , Revue « Le français aujourd'hui » n° 141, 2003
ASTOLFI J-P.	<i>L'erreur, un outil pour enseigner</i> , Paris, ESF, 1997
BLANCHE-BENVENISTE C. CHERVEL A.	<i>L'orthographe</i> , Paris, Maspéro, 1969.
BOUSQUET S., COGIS D.	Ducard D, Massonet J., Jaffré P.-P., <i>Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs</i> , Revue française de pédagogie, n° 126, 1999.
BRISAUD C. SANDON J-M.	<i>La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2</i> , LIDIL, n° 25, 2002 <i>L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie</i> , Langue française n° 124, 1999
CATACH N.	<i>L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés</i> , Paris, Nathan, 1980.
COGIS D.	<i>Difficultés en orthographe : un indispensable réexamen</i> , Revue française de linguistique appliquée, VI-1, 2001.. <i>L'orthographe, un enseignement en mutation</i> , dans <i>Enseigner la langue de l'école au lycée, le français d'aujourd'hui</i> , n° 141, avril 2003, Association française des enseignants de français.
FAYOL M.	<i>Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite</i> , Paris, PUF, 1997.
FERREIRO E.	<i>L'écriture avant la lettre</i> , dans Sinclair H., <i>La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombres, rythmes et mélodies</i> , Paris, PUF, 1988.
JAFFRÉ J-P., FAYOL M.	<i>Orthographe. Des systèmes aux usages</i> , Paris, Flammarion, 1997.
Revue Echanger Recherches et pratiques innovantes	<i>Lire, oui... mais comment ?</i> n° 60, académie de Nantes, février 2003 <i>Ecrire pour de vrai</i> n° 48, académie de Nantes, septembre 2000
REUTER Y.	<i>Enseigner et apprendre à écrire</i> , Paris, ESF, 1996.
BLANCHE-BENVENISTE C.	<i>Approches de la langue parlée en français</i> , Paris Ophrys 2000..
GARCIA DEBANC,	<i>Enseigner l'oral</i> , Hatier, à paraître très prochainement.
PLANE S.	<i>Invariants et variables didactiques dans l'enseignement de l'oral</i> , in <i>L'oral, objet et vecteur d'apprentissage</i> , CRDP Champagne-Ardennes, 2000
TURCO G., PLANE S.	<i>L'oral en situation scolaire</i> , in <i>Pratiques</i> , ° 103-104, 1999
DOLZ J., SCHNEUWLY B.	<i>Pour un enseignement de l'oral</i> , Paris, ESF, 1998
GERBEAU C.	<i>Des langues vivantes à l'école primaire</i> , Nathan Pédagogie, 1996
GIRARD D.	<i>Enseigner les langues : méthodes et pratiques</i> , <i>Pédagogie des langues</i> , Bordas, Paris, 1995
GROUX D.	<i>L'enseignement précoce des langues : des enjeux à la pratique</i> , <i>Chronique sociale</i> , 1996

Ouvrages de méthodologie

Références d'ouvrages utilisés en anglais LV mais dont l'approche peut être transférable en français.

BRUMFIT C., MOON J., TONGUE R.	<i>Teaching english to children (from practice to principle),</i> Collins 1991
BREWSTER J., ELLIS G., GIRARD D.	<i>Bridging the Gap,</i> Penguin 1992
HALLIWELL S.,	<i>Enseigner l'anglais à l'école primaire,</i> Longman, 1995 (importance des activités interdisciplinaires)

Compléments bibliographiques

COSTE D.	<i>Métalangages, activités métalinguistiques et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère,</i> DRLAV 1995, pp.63-92 1995
COSTE D., MOORE D., ZARATE G.	<i>Etude préparée pour le conseil de l'Europe,</i> 1996
	<i>Les cahiers de l'ASDIFLE n° 8, Actes du colloque, 5,6 et 7 septembre 1996,</i> Université de Toulon et du Var 1997
HAWKINGS E.	<i>Language Awareness,</i> Cambridge University Press. 1981
O'NEIL C.	<i>Les enfants et l'enseignement des langues étrangères,</i> LAL, crédif Hatier/Didier 1993
BLONDIN C., CANDELIER M.	<i>Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire,</i> De Boeck Université 1998
ROSENBERGER S.	<i>L'anglais à l'école,</i> Paris, Retz 1997
TRÉVILLE M-C., DUQUETTE L.	<i>Enseigner le vocabulaire en classe de langue,</i> Paris Hachette 1996
ABDULLAH, PRETCIELLE, ZARATE	<i>Dimension interculturelle et FLE / langue seconde</i>

Sites accessibles sur Internet

<http://www.ac-poitiers.fr/meip>

<http://www.bienlire.education.fr>

<http://www.primlangues.education.fr>

<http://www.educnet.education.fr/dossier/langues/default.htm>

<http://www.educlit.education.fr>

<http://www.enchantedlearning.com>

<http://www.cndp.fr> (espace pour les LV)

Textes officiels sur les LV à l'école (B.O.E.N.)

Les compléments des programmes de langues et de lettres (collèges et primaires)

accessibles en ligne sur <http://www.education.gouv.fr/bo/default.htm>