

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

Service général des Affaires pédagogiques
et du Pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

Premier degré différencié

PISTES DIDACTIQUES

FRANÇAIS

384Prov/2008/240

AVERTISSEMENT

Les présentes pistes didactiques sont d'application, à titre provisoire, à partir de l'année scolaire 2008-2009, dans la première année du 1^{er} degré différencié et à partir de 2009-2010, dans l'ensemble du degré.

Elles abrogent et remplacent, année par année, le programme 7/5426 de 1991.

Ces pistes didactiques figurent sur RESTODE, serveur pédagogique de l'enseignement organisé par la Communauté française

Adresse : <http://www.restode.cfwb.be>

Elles peuvent en outre être imprimées au format PDF.

NOTE LIMINAIRE

Le décret du 07 décembre 2007 organise la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences.

L'objectif principal du premier degré différencié est de permettre à tous les élèves, qui ne sont pas porteurs du certificat d'études de base, d'acquérir celui-ci à la fin de la première année différenciée ou à l'issue de l'une des années ultérieures en participant avec succès à l'épreuve externe commune prévue en fin d'école primaire.

Est donc visée la maîtrise des compétences requises à la fin de la deuxième étape du continuum pédagogique (6^e année primaire), tout en abordant, le cas échéant, les compétences à maîtriser à la fin de la troisième étape du continuum pédagogique (1^{er} degré de l'enseignement secondaire).

Une fois titulaire du CEB, l'élève poursuivra son parcours en vue d'atteindre les compétences requises à la fin du premier degré commun.

Pour les élèves qui, après avoir fréquenté le premier degré durant trois ans, n'auraient pas atteint le degré de maîtrise attendu, le décret du 07 décembre 2007 prévoit la possibilité d'organiser une année spécifique de différenciation et d'orientation au sein du deuxième degré. Cette année devra aider l'élève à acquérir la maîtrise des compétences requises à la fin de la troisième étape du continuum pédagogique (1^{er} degré de l'enseignement secondaire).

Le décret susvisé s'inscrit résolument dans la perspective d'une école qui veut « tirer vers le haut » l'ensemble des élèves et notamment ceux qui, au sein du premier degré, éprouvent des difficultés pour construire et développer les compétences requises.¹

La première de couverture du présent document comporte, outre l'appellation de la discipline, la mention « **pistes didactiques** ».

Que faut-il entendre par pistes didactiques?

Ces pistes ont pour origine l'analyse fine des textes suivants :

- les épreuves externes dispensées au terme de l'enseignement fondamental;
- le programme des études du fondamental;
- les programmes relatifs aux 1^{ère} et 2^e années communes;
- les socles de compétences.

Ces réalités ont engendré des réflexions qui débouchent elles-mêmes sur un cursus de remédiation, les pistes didactiques, priorités que l'enseignant veillera à fournir à sa classe. Ces pistes sont généralement accompagnées d'exemples d'activités, de processus d'apprentissage et de propositions sur l'évaluation. Ainsi, ces pistes didactiques deviennent un **curriculum d'apprentissage**.

¹ Le texte ci-dessus est basé sur « L'exposé des motifs du décret du 07 décembre 2007 »

Il ne s'agit pas d'appliquer le programme de l'enseignement fondamental ni celui relatif au premier degré de l'enseignement secondaire, mais de trouver un moyen terme permettant à l'élève du premier degré différencié de renouer avec le succès scolaire via l'obtention du certificat d'études de base. Les savoirs, savoir-faire et compétences à acquérir sont bien ceux relatifs aux compétences à maîtriser à 12 ans. A cet effet, les professeurs ne manqueront pas de prendre pour modèles les niveaux de performance montrés par les épreuves externes des années précédentes et dispensées en fin de 6^e année du fondamental. De plus, lorsque ces savoirs, savoir-faire et compétences seront largement installés, l'équipe pédagogique s'attachera à rencontrer le deuxième objectif du premier degré différencié, la maîtrise des compétences exigibles au terme du premier degré commun (14 ans).

Les élèves amenés à fréquenter les classes constitutives du premier degré différencié viennent d'horizons divers et variés. Certains seront passés par l'enseignement spécialisé, d'autres seront des primo arrivants de la première génération et apporteront avec eux des cultures et des patrimoines peu connus, d'autres encore auront suivi le cursus scolaire de l'enseignement fondamental, sans avoir obtenu le C.E.B. Constaté cela, c'est mettre en exergue l'hétérogénéité exceptionnelle des classes, les besoins de chaque élève, dont la première des nécessités est de retrouver la confiance en soi et en l'autre, pour redécouvrir le goût de l'école, synonyme d'émancipation pour tous. Il conviendra de rencontrer au mieux la diversité de chacun en installant des rythmes d'apprentissage susceptibles de favoriser la confiance en soi et contribuer aux progrès des élèves.

PISTES DIDACTIQUES

ou comment amener les élèves concernés à la maîtrise des compétences-socles de l'enseignement fondamental et à l'appropriation progressive des compétences spécifiques au 1er degré commun.

Ce document a pour but d'aider le professeur à installer des apprentissages de compétences de communication.

La réflexion portera uniquement sur les compétences du savoir-lire et du savoir-écrire, les principales priorités.

PROCEDURE VISANT L'ACQUISITION DE COMPETENCES

1. Déterminer avec soin la compétence à faire acquérir.
2. Faire émerger la situation-problème.
3. Mobiliser les connaissances des élèves :
 - a. faire exprimer leurs savoirs;
 - b. les amener à consulter la documentation.
4. Analyser des modèles :
 - a. observer, analyser, comparer ;
 - b. identifier les caractéristiques qui fondent un genre textuel.
5. Élaborer ensemble, professeur et élèves, des grilles d'évaluation et les exploiter pour :
 - a. produire le travail;
 - b. le vérifier.
6. Accroître les connaissances personnelles :
 - c. rechercher personnellement de la documentation dans et en dehors de la classe qui soit conforme aux modèles analysés en classe ;
 - d. Comparer et valider ou réfuter en utilisant les grilles d'évaluation. Ensuite, corriger.
7. Retenir les sources qui seront utiles pour répondre au problème préalablement défini.

DEMARCHE GLOBALE RELATIVE A L'ENSEIGNEMENT DES COMPETENCES DU COURS DE FRANÇAIS ²

1. Lister les compétences prioritaires à atteindre.
2. Établir une taxonomie.
3. Rechercher les types et formes d'écrits appropriés aux savoirs et savoir-faire à structurer.
4. Mettre au point des projets, défis et autres situations-problèmes.
5. Recourir aux documents authentiques.
6. Rencontrer ces écrits via des projets de lecture et/ou d'écriture.
7. Produire des écrits communicables idéalement pourvus de destinataires réels.

² Un modèle figure dans les annexes au présent document, il traite des brèves.

Tâche-problème de communication : démarche et procédure

Savoir, savoirs et savoir-faire

L'élève a besoin du **savoir** pour acquérir des compétences.

Le savoir relève des connaissances sur le monde, instrument indispensable de l'accès à la citoyenneté et de la connaissance des pratiques sociales de référence, outil tout aussi indispensable de la connaissance active et réfléchie d'un métier présent et à venir.

Les **savoirs** relèvent de deux autres champs de connaissances :

- le premier se rapporte à la maîtrise des outils de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire). Peut-on imaginer la compréhension fine d'un texte ou la production d'un écrit communicable sans la maîtrise raisonnable de ces derniers? Poser la question, c'est y répondre. Cependant, l'apprentissage desdits outils doit être subordonné à l'apprentissage des activités de communication. En effet, l'élève appliquera plus facilement (il la mémoriserait aussi) la règle d'accord du verbe avec le sujet si elle est au service de la production d'un écrit bien précis;
- l'autre catégorie de **savoirs** s'attache à la connaissance tout aussi indispensable des critères fondant un genre textuel, des stratégies et compétences en lecture et en écriture, ...Il ne s'agit pas de dispenser des cours livresques sur ces stratégies, mais, au contraire, de les rendre explicites au moment où l'élève en a besoin.

Les **savoir-faire** fondent le deuxième axe sur lequel se bâtissent les compétences. Plus particulièrement en français, ils sont nombreux et variés. Dès lors, le professeur s'attachera à les trier et à les sélectionner en fonction de l'activité de communication choisie.

L'identification fine des savoirs et savoir-faire relatifs à la résolution d'une tâche-problème de communication permettra au professeur d'élaborer le cursus d'apprentissage et, le cas échéant, de construire une remédiation efficace.

Le curriculum qui suit offre une voie qui a été expérimentée à de nombreuses reprises. Celle-ci ne se veut pas porteuse d'une vérité intangible, mais elle se fonde sur les pistes et démarches proposées par la Commission des outils d'évaluation.

1. Lister des **informations administratives** nécessaires à la détermination du public-cible.

- Degré(s) : premier degré différencié
- Année(s) : 1 DD ou 2DD
- Section(s) : /
- Cours : Français

2. Noter la **compétence** à enseigner.

Compétence(s) : *Rédiger une brève*³(Outils d'évaluation : écrire pour informer)

3. Identifier les **programmes et référentiels**.

- les pistes didactiques pour le premier degré différencié;
- le programme de l'enseignement fondamental,
- les Socles de compétences (12 ans).

4. Définir une **famille de tâches**.

L'apprentissage de compétences passe par la répétition d'une même démarche qui va croissant dans la difficulté, mais qui respecte des critères identiques.

5. Mettre au point le **libellé de la tâche** pourvue d'objectifs opérationnels, observables et donc évaluables.

6. Lister les **savoirs, savoir-faire** et les **attitudes** nécessaires à la résolution du problème et qui jalonnent les moments de cours.

7. Déterminer en priorité l'**évaluation sommative** (l'élève doit savoir immédiatement ce que l'enseignant attend de lui en fin de tâche) et **diagnostique** (le professeur doit savoir ce que ses élèves savent et ce qui leur manquent).

8. Mettre au point la **grille d'évaluation**.

9. Distribuer la **grille d'autocorrection**.

³ Voir *Outils*, document en annexe

LECTURE

La maîtrise des compétences en lecture nécessite un équilibre entre des situations de communication réelles - défis, projets, correspondances, jumelages, journaux scolaires, ... - et la technique appropriée aux genres d'écrits, à la maturité des lecteurs et aux compétences à maîtriser en priorité.

1. Parmi ces compétences, celle qui est à entraîner prioritairement est certainement la vitesse de lecture. Plus un lecteur est rapide, meilleures sont sa compréhension et sa mémorisation du texte

Le professeur visera à amener chaque élève à une vitesse de lecture suffisante, un minimum de 8000 mots à l'heure pour atteindre progressivement les 10000 mots à l'heure.

Il veillera à placer l'élève dans les conditions visant à améliorer:

- la concentration intellectuelle;
- l'ampleur de l'empan visuel (le nombre d'indices - lettres, signes, mots, ... que l'œil perçoit en une seule fixation);
- la discrimination visuelle (aptitude à percevoir des indices pertinents : lettres, signes de ponctuation, marques orthographiques, ...).

Le didacticiel LecTest⁴ permet de rencontrer ces objectifs.

2. L'enseignement explicite des stratégies de compréhension

L'enseignant rendra l'élève attentif à adapter ses stratégies de lecture à son projet de lecture.

- la lecture survol
- la lecture sélective
- la lecture écrémage
- la lecture intégrale
- la lecture à haute voix

Se fondant sur les résultats des évaluations externes, l'enseignant s'attachera à un développement systématique des niveaux de compétences en lecture tels qu'ils ont été fixés par le document « *Évaluation externe non certificative - Lecture et production d'écrit 2^e et 5^e années de l'Enseignement primaire et 2^e année de l'Enseignement secondaire - Résultats et commentaires, 2007* », Ministère de la Communauté française - A.G.E.R.S.- Service général du pilotage du système éducatif.

⁴ LecTest, didacticiel de remédiation et de perfectionnement en lecture, CAF.

Ces niveaux de compétence mettent en œuvre les processus suivants :

- la perception du sens global explicite
- la perception du sens global implicite
- l'émission d'hypothèses
- l'inférence
- la sélection d'informations
- l'interprétation personnelle

Ces processus doivent se dégager d'une lecture en autonomie suivie d'une interaction collective avec l'enseignant et les pairs.

Pourquoi avoir choisi telle réponse ? Quels sont les indices qui me prouvent la qualité de ma réponse ? Qu'ai-je fait pour obtenir cette réponse ? Mes condisciples ont-ils procédé de la même manière que moi ?⁵

3. L'apprentissage progressif à l'autonomie en face du texte

Il sera impérieux que l'élève puisse lui aussi être initié à mieux comprendre le pourquoi des questions posées à propos du texte.

On l'aidera donc à mettre en relation les indices, les informations explicites, à formuler les rapprochements, à conceptualiser les sentiments des personnages, à émettre et à vérifier des hypothèses, à se centrer sur la perception du sens global, à manifester des démarches d'interprétation liées au texte, à maintenir la cohérence dans ses réponses en face des questions qu'il se pose ou qu'on lui pose à propos du texte.

On l'initiera à l'auto questionnement en donnant des textes différents à la classe et en favorisant de petits défis de lecture fondés non pas sur la localisation d'éléments explicites mais bien sur la perception du sens global, sur l'état d'esprit des personnages, sur leur évolution au cours du récit, sur la structure du récit, sur les procédures mises en œuvre pour retarder une élucidation, pour donner de la résistance au texte.

Par ailleurs, il sera intéressant de l'initier à des techniques de réécriture du texte pour favoriser l'insertion d'indices changeant l'identité du narrateur ou favorisant son élucidation de façon plus rapide, la transformation de la situation finale, la progression du récit selon l'ordre chronologique, l'arrêt de la lecture du récit en dévoilement progressif pour inciter à rétablir l'ordre chronologique, à modifier la focalisation, etc.

C'est en effet en s'impliquant activement dans les stratégies de lecture, en les appliquant à la création de questionnaires, à l'écriture d'un résumé diagnostique, à la réécriture du récit, que l'élève parviendra mieux à comprendre un texte, à valider ses interprétations.

Pour faire prendre conscience aux élèves que le questionnement est une démarche qui peut les aider à mieux comprendre les textes, il ne s'agit pas d'apprendre à faire uniquement répondre à des questionnaires mais d'apprendre individuellement, puis collectivement, puis individuellement encore à tirer profit du traitement des questionnaires pour développer ses compétences en lecture de texte.

⁵ L'enseignement explicite suppose que l'on initie... implicitement les élèves aux démarches métacognitives, celles qui lui permettent de s'interroger systématiquement sur ses propres démarches de compréhension.

4. La planification du choix des textes

L'enseignant accordera une importance à la planification des activités de lecture en fonction du genre et/ou de l'intention des textes ; il ventilera ses approches des genres et des intentions ; il établira des rapprochements entre les textes sur le plan de leurs intentions semblables ou différentes ; il favorisera des réseaux significatifs entre les différents genres et intentions. Enfin, l'enseignant rendra l'élève attentif au genre et à l'intention d'un texte, s'il stimule une orientation, un projet de lecture, s'il installe consciemment, systématiquement des attitudes, des stratégies de lecteur.

5. Le travail sur l'implicite du texte et le déclenchement des démarches d'inférence

L'enseignant, sans négliger l'appropriation prioritaire des textes à structure lisse ou explicite, proposera aux élèves des textes dits « résistants » par leur structure ou la propension de l'auteur à taire ou à retarder l'explication de l'intrigue, la clarification de ses idées.⁶

Le traitement de l'implicite appelle que l'élève mette en œuvre de hauts niveaux de compétences en compréhension. A quelle étape des niveaux (recensés par l'évaluation externe en lecture) se situe l'approche stratégique de l'implicite demandée à l'élève ?

L'enseignant favorisera l'installation de stratégies de compréhension, l'auto questionnement, si celui-ci est suivi d'une interaction socio-constructive.

L'inférence, c'est-à-dire repérer une information écrite noir sur blanc et produire une information sur la base d'autres informations notées dans le texte ou sur la base du non-dit sont des opérations mentales bien différentes l'une de l'autre qui méritent d'être identifiées par l'élève et travaillées dans les classes à partir de textes qui s'y prêtent progressivement avec des niveaux de difficulté suscitant d'abord des inférences élémentaires réalisées collectivement, par paires, puis individuellement.

Traiter l'implicite d'un texte impose donc que l'enseignant mette en place des moments d'échanges et de confrontations spécifiques visant à une signification partagée.

Traiter l'implicite d'un texte repose sur l'activation de stratégies différentes de celles servant une compréhension littérale d'un texte.

L'enseignant met-il au point une réécriture du texte ? Travaille-t-il par résumé diagnostique ? Fait-il poser des questions sur le texte par les élèves ? Fait-il reformuler ? Demande-t-il d'interpréter ?

L'enseignant apprend-il à tirer profit d'une compréhension en lecture, des questionnaires ? Apprend-il aux élèves à se poser des questions sur le pourquoi des questions posées ? Son action permet-elle d'intérioriser un mode d'interrogation autonome du texte ?

⁶ Voir le document *Résultats et commentaires de l'évaluation externe non certificative*, déjà cité.

PROCEDURE D'ACQUISITION D'UNE STRATEGIE DE LECTURE

1. Définir la stratégie dans un langage adapté, en utilisant, par exemple, des analogies, le "quoi".
 2. Préciser son utilité, le "pourquoi".
 3. Rendre le processus transparent : comment fait-on et, surtout, comment JE fais?
 4. A. Essais sur un matériel approprié.
 - Individuels
 - En coopération (groupe)B. Interactions/rétroactions.
 - Est-ce que cela a marché ?
 - Pourquoi ? Pourquoi pas ?
 - Réexpliquer, redonner un exemple.
 5. Indiquer les limites de la stratégie (quand elle est utile, quand elle ne l'est pas).
 6. Encourager le réinvestissement dans :
 - les lectures personnelles;
 - les autres matières scolaires.
- Pour les stratégies complexes, prolongement dans un apprentissage interactif (réciproque).

PROCEDURE D'ACCES RELATIVE A L'ACQUISITION DU PROCESSUS DE COMPREHENSION

1. Faire émerger la situation-problème de communication qui génère le projet de lecture. Je lis tels textes pour...
2. Faire émerger le projet, les attentes, les questions posées, les difficultés présumées de manière collective.
3. Élaborer une liste des tâches à accomplir.
4. Comprendre le texte.
Il s'agit d'amener chaque élève à comprendre le texte globalement au lieu de s'attarder sur les mots.
Pour ce faire, l'élève devra explorer globalement et rapidement le support écrit afin de (d'):
 - identifier le genre de texte;
 - percevoir son thème;
 - percevoir sa progression thématique;
 - observer sa mise page;
 - exploiter son paratexte (police de caractère, artifices typographiques, images - photos - dessins, légendes, ...);
 - percevoir le champ lexical;
 - reconnaître le niveau de langue;
 - observer le système syntaxique;
 - ...
5. Établir des relations entre ce qu'on lit et ce qu'on sait.
En équipes, puis pour la classe, identifier le genre du texte et valider le choix par l'utilisation des indices textuels et par l'utilisation de références (banque de textes, fiche technique, ...).
6. Se poser des questions pour identifier le cadre d'énonciation et commencer à répondre au projet de lecture.
 - Qui écrit?
 - D'où et quand écrit-il?
 - Pourquoi écrit-il?
 - Attend-il une réponse?
7. Vérifier.
Lire personnellement et finement l'écrit.
Produire du sens pour :
 - répondre à son questionnement;
 - confirmer ou infirmer les hypothèses émises.
8. Évaluer collectivement, construire les réponses aux questions, puis, individuellement, reformuler avec ses propres mots.
Proposer un questionnaire visant la certification de la compétence entraînée et le sens du texte.

INTERACTION LECTURE-ECRITURE

Le lien naturel entre la lecture et l'écriture est la maîtrise des genres textuels.

Le genre textuel se trouve à l'intersection des intentions dominantes propres à tout texte (persuader, informer, enjoindre et plaire) et des structures qui organisent les textes (narrative, descriptive, explicative, argumentative et dialoguée).

Par exemples, une fable est construite sur une structure narrative et elle vise à persuader; un mode d'emploi présente une structure explicative et il vise à enjoindre; une nouvelle est construite sur une structure narrative et elle vise à plaire; un éditorial est élaboré sur une structure argumentative et il vise à persuader, une pièce de théâtre est écrite pour plaire et elle est élaborée à partir d'une structure narrative...

ECRITURE

PRODUCTION D'ECRITS COMMUNICABLES

1. Préliminaires à la production d'écrits dans l'enseignement différencié

Les élèves qui rejoignent la structure différenciée ont généralement vécu une scolarité compliquée, qui génère une image déformée de l'école.

Plus que dans toute autre activité, leurs difficultés sont aisément observables face à l'écrit. Dès lors, il convient de modifier les pratiques de classe.

Pour ce faire, on habituera l'élève à travailler avec des partenaires, en formant des équipes où chacun se verra distribuer un rôle réel en fonction de son niveau d'autonomie.

C'est ainsi que tel élève sera secrétaire, tel autre concepteur et tel autre encore consultant des outils. Tacitement, chaque élève devra s'engager à exercer tous les rôles envisagés.

Les classes qui nous occupent nécessitent aussi un minimum d'apports logistiques : les matériels de tous ordres, voire des matériaux, un espace approprié, la gestion de la durée du travail et l'autorisation implicite de s'arrêter pour mieux rebondir.

On écrit à ... parce que ...

Autrement dit, pour créer et/ou maintenir la motivation, le professeur veillera à mettre au point des situations de communication authentiques.

Le groupe écrit à l'Office du Tourisme de ... pour réserver tel nombre de places, tel jour, à tel prix, à telle heure, en adressant des demandes explicites (et réalistes) au guide.

2. L'enseignant s'assure, via une première production qui servira de test diagnostique, des savoirs et savoir-faire de ses élèves⁷

En effet, il est inutile d'enseigner ce que l'élève connaît, mais il est prioritaire d'aborder ce qui manque ou ce qui est erroné dans le cadre de la résolution du problème.

Enfin, à chaque phase d'apprentissage devra correspondre un moment d'évaluation formative (tu en es là, il te reste à améliorer cela...).

⁷ Cette façon de procéder est illustrée dans la tâche de communication donnée en exemple précédemment.

3. Les élèves produisent un premier jet

Pour ce faire, le professeur :

- laisse travailler les équipes en autonomie ;
- reste attentif aux questions, il est LA personne-ressource de la classe ;
- observe les stratégies utilisées pour organiser la remédiation et pour préparer l'évaluation sommative.

4. Les élèves et le professeur déterminent ensuite précisément les conditions de l'écrit

Ils comparent quelques productions d'élèves à une autre production déjà aboutie et écrite par un pair ou dans un niveau de performance qu'ils peuvent atteindre (un modèle aux références accessibles). C'est ainsi que chacun et la classe prendront progressivement conscience des atouts qu'ils possèdent, des connaissances qu'ils doivent encore acquérir.

5. Le professeur et les élèves prennent conscience des outils qui leur sont nécessaires à la production de l'écrit

Ils peuvent porter sur :

- l'intention et le genre du texte,
- le schéma du texte (structure narrative, descriptive, persuasive, ...)
- l'enrichissement des processus d'écriture (la description par l'enrichissement des groupes nominaux, la rapidité par l'ellipse des sujets, la répétition des verbes, la couleur du texte par l'emploi judicieux d'images, ...)
- le choix judicieux des temps du passé,
- l'utilisation rigoureuse et diversifiée des anaphores,
- l'utilisation progressive et claire des organisateurs du texte,
- l'une ou l'autre problématique d'orthographe...

6. L'enseignant entraîne et structure ces processus pour pouvoir les réinvestir clairement dans la tâche

Il s'attache à proposer des activités de structuration où les processus enseignés le sont en fonction du genre de texte à produire, des conditions de l'énonciation.

Chaque activité de production d'écrits devrait être nécessairement précédée par une activité de structuration, celle qui guide l'écrit de l'élève.

Plus la structuration est efficace, plus l'écrit sera de qualité.

Pour les élèves qui nous occupent, réussir à produire un écrit communicable et de qualité est, sans doute, la meilleure manière de les réconcilier avec des textes qui auparavant étaient maculés d'erreurs de tous ordres.

Plus que toute autre activité, l'écrit exige une préparation soumise à des contraintes méthodologiques fortes.

7. Après une définition fine et comprise par tous de la situation de communication, le professeur mobilise les connaissances de ses élèves en construisant avec eux la grille des critères de correction susceptibles d'entraîner une production d'écrit conforme

Ensemble, ils mettront au point une grille d'évaluation fondée par des critères relatifs:

- au genre textuel⁸ à produire,
- à la cohérence et à la qualité de son texte (il utilise les moyens appropriés: anaphores, variété des structures de phrases, richesse du vocabulaire, etc.),
- à la ponctuation,
- à l' orthographe,⁹
- à l'impression générale à la lecture du travail.

8. Les élèves produisent un deuxième jet dans le cadre d'une situation de communication analogue

9. Les élèves révisent leur travail en se fondant sur le respect de la grille des critères de production

Pour que cette relecture soit efficace, le professeur :

- invite les groupes à exploiter les modèles de référence pour comparer (nous devons produire tel genre textuel, avons-nous respecté tous les critères construits ensemble?) ;
- stimule chacun à réviser son texte en fonction des processus structurés précédemment (il peut aller jusqu'à demander de souligner les endroits où les processus structurés ont été employés pour favoriser la métacognition et rendre l'élève plus autonome et plus conscient de ses démarches d'écriture).

10. Les élèves présentent les travaux

A ce moment, le professeur demande :

- à chaque équipe de présenter son travail (lecture oralisée et remise de copies) ;
- des avis justifiés (qu'est-ce que nous devons retenir et pourquoi? Que devons-nous encore corriger et pourquoi?) ;
- les dernières mises au point (genre textuel, cohérence textuelle et outils de la langue) ;
- la correction de toutes les erreurs.

⁸ Chaque genre textuel est fondé par des invariants, ceux-ci constituent donc des critères relatifs au genre.

⁹ L'élève pourra utiliser des documents de référence : dictionnaire, grammaire, ...

11. Les élèves rédigent la version définitive du travail.

Remarque : le professeur pratique l'évaluation sommative en fonction de la grille d'évaluation remise à l'entame de la mise au point de la situation-problème de communication.

12. Chaque groupe compare le résultat obtenu avec la grille d'évaluation.

DEMARCHE D'APPRENTISSAGE

Le professeur pratique l'évaluation sommative en fonction de la grille d'évaluation remise à l'entame de la mise au point de la situation-problème de communication.

Les élèves et le professeur **déterminent** précisément le **cadre d'énonciation** (qui écrit à qui? Avec quel objectif et dans quelles circonstances?).

Les élèves produisent un **premier jet**.

Pour ce faire, le professeur :

- laisse travailler les équipes en autonomie ;
- reste attentif aux questions, il est LA personne-ressource de la classe ;
- observe les stratégies utilisées pour organiser la remédiation et pour préparer l'évaluation sommative.

Les élèves **relisent**.

Pour que cette relecture soit efficace, le professeur :

- invite les groupes à exploiter les modèles de référence pour comparer (nous devons produire tel genre textuel, avons-nous respecté tous les critères qui fondent ce genre?) ;
- vérifie la cohérence textuelle ;
- vérifie le champ lexical ;
- vérifie la concordance des temps ;
- vérifie le système anaphorique ;
- contrôle l'orthographe afin de commencer à rendre l'écrit communicable.

Les élèves produisent un **deuxième jet**.

Pour ce faire, le professeur s'assure que :

- les élèves réécrivent le texte partiellement voire totalement ;
- les élèves relisent de deuxième jet pour le réviser ;
- les élèves réécrivent après la révision.

Les élèves **présentent les travaux**.

A ce moment, le professeur demande :

- à chaque équipe de présenter son travail (lecture oralisée et remise de copies);
- des avis justifiés (Que devons-nous retenir et pourquoi? Que devons-nous corriger et pourquoi?);
- les dernières mises au point (genre textuel, cohérence textuelle et outils de la langue) ;
- la correction de toutes les erreurs¹⁰.

Les élèves **rédigent la version définitive du travail**.

¹⁰ Chaque groupe compare le résultat obtenu avec la grille d'évaluation.

OUTILS POUR LE PREMIER DEGRE DIFFERENCIE

LA TACHE DE COMMUNICATION

LE CADRE DIDACTIQUE

Première étape La situation problématique de communication

- Cette première étape du schéma didactique propose à l'élève de résoudre une tâche-problème et de découvrir progressivement les procédures qu'il maîtrise déjà ou ne maîtrise pas encore pour la réaliser.
- La démarche préconisée est généralement inductive. Elle suppose que l'élève s'inscrive dans un projet de communication qui lui apporte la motivation nécessaire pour lui permettre de s'impliquer dans une démarche de résolution de problèmes. Ce schéma inductif ne peut pas être généralisé, chaque élève possédant un style d'apprentissage différent. En outre, les plus faibles éprouvent souvent beaucoup de difficultés à se lancer dans un apprentissage autonome non guidé. Il s'agit dès lors pour le professeur de varier les approches; tantôt, il déterminera, avec leur aide, les procédures qui feront l'objet d'un apprentissage, tantôt il choisira de les guider vers ces procédures de façon plus contraignante.
- Cette démarche d'apprentissage devra être impérativement soutenue par des activités décontextualisées qui isolent clairement les difficultés, les fixent par des exercices d'entraînement avant leur réinvestissement dans des activités de structuration directement liées aux tâches.

Deuxième étape La structuration des connaissances

- Cette deuxième étape du schéma didactique clarifie les différentes procédures qui sont proposées à l'élève pour réaliser la tâche avec efficacité en ciblant les apprentissages incontournables.
- Elle détermine les savoirs et les savoir-faire directement liés à la tâche, qu'ils soient d'ordre grammatical, lexical ou relatifs au type de support travaillé (en lecture, en écriture, en écoute, en parole).
- Elle choisit de proposer un ensemble exigeant d'outils sous la forme de **fiches-outils**. Il s'agit de favoriser le transfert ou l'apprentissage de connaissances dans un contexte particulier qui est celui de la tâche-problème.

Troisième étape La structuration des connaissances par les exercices

- Les exercices proposés lors de cette troisième étape déterminent le niveau de performances à atteindre.
- Ils utilisent aussi bien le support de la phrase que celui du texte.

Ils sont toujours en relation avec la tâche de communication traitée alors que les exercices d'entraînement, décontextualisés, ont lieu au sein de la rubrique **fiches-outils**.

Quatrième étape Le réinvestissement des connaissances dans la réalisation d'une tâche-problème analogue

- Cette dernière étape du schéma didactique, qui consiste en la réalisation d'une tâche de communication analogue, favorise explicitement un transfert de l'ensemble des savoirs et savoir-faire structurés depuis le début de l'activité.
- Elle s'accompagne d'un ensemble de consignes qui rappellent sommairement les procédures à certifier.
- La grille d'évaluation énonce les consignes de certification et donne une pondération qui tient compte des différents critères.

Remarques

- Il est vivement recommandé de travailler des tâches allégées dans leur développement pour mieux faire comprendre à l'élève ce qu'il est en train d'apprendre. De plus, il nous paraît important de limiter les tâches dans leur durée afin, tout d'abord, de ne pas lasser l'élève, ensuite de centrer son attention sur les apprentissages prioritaires, enfin de lui éviter des séquences trop abouties dans leur spécificité et leur technicité, lesquelles confondent souvent tâche de communication et séquence thématique.
- Au professeur de définir une famille de tâches selon les intentions et les genres de textes.¹¹ En effet, l'apprentissage de compétences passe par la répétition d'une même démarche qui va croissant dans la difficulté, mais qui respecte des critères identiques.
- Il mettra au point le libellé de la tâche, qu'il pourvoira d'objectifs opérationnels, ceux qui sont observables et donc évaluables.
- Il listera les savoirs, savoir-faire et les attitudes nécessaires à la résolution du problème et qui jalonnent les moments de cours. Ces savoirs et savoir-faire seront organisés en connaissances à mobiliser après avoir été entraînés (isolés, puis exécutés sans contexte particulier, pour comprendre et exécuter une procédure, un processus) et structurés (entraînés dans le cadre, dans le contexte de la tâche à accomplir).

¹¹ Consulter à cet effet le programme du 1^{er} degré – 43/2000/240

- Il déterminera en priorité l'évaluation sommative (l'élève doit savoir immédiatement ce que l'enseignant attend de lui en fin de tâche) et diagnostique (le professeur doit savoir ce que ses élèves savent et ce qui leur manquent) en construisant progressivement avec l'élève une grille de critères de correction issues des découvertes menées avec le modèle à atteindre.

OUTILS

1. LES BREVES

- **Qu'est-ce qu'une brève?**

C'est le genre journalistique le plus lu parce que le plus court et donc, justement, le plus facile à lire.

La brève est aussi la manière la plus facile de prendre connaissance d'un fait.

Enfin, c'est la réponse la plus simple au fameux "Quoi de neuf"?

La brève énonce en peu de mots les réponses aux questions de référence ¹² : QUI?, QUOI?, OU?, QUAND? et si possible COMMENT et POURQUOI?

Une brève, une seule information

- **Un exemple de brève**¹³

Dix-huit personnes (QUI?) ont été blessées, dont quatre grièvement, dans l'accident d'un autocar scolaire **(QUOI?)** vendredi 4 décembre **(QUAND?)** dans la commune de LA BRUYERE, dans l'entité de RHISNES (NAMUR) **(OU?)**. L'autocar s'est couché sur une camionnette qui tentait de le doubler sur la deux-bandes traversant le zoning de RHISNES. **(COMMENT?)**.

- **Les caractéristiques de la brève**

Quarante-huit mots, près de 300 signes, cela signifie, pour des colonnes de journal "classiques" mesurant 50 millimètres de large, 7 lignes de texte environ dans la taille des caractères de quotidien, en police 8.

Dans les rédactions, on parle d'ailleurs régulièrement de lignes-journal pour fixer les longueurs demandées aux journalistes.

Dans le cas de la brève, cette longueur ne dépasse généralement pas 12 lignes-journal.

¹² Loi de QUINTILLIEN.

¹³ In MANUEL DE JOURNALISME, *Ecrire pour le journal*, Yves AGNES, REPERES, LA DECOUVERTE, Paris, juin 2003.

Les autres caractéristiques de la brève

- Elle comporte un seul paragraphe, très peu de phrases en un seul bloc¹⁴, pour la lire d'un trait.
- En principe, elle n'est pas titrée. Cependant, de nombreux quotidiens font précéder la première phrase d'un petit titre, non détaché du texte.
- Donc, les premiers mots du texte doivent toujours être des mots-clés, significatifs du domaine traité et de l'information donnée; ils sont imprimés en caractères gras. Ce sont des "mots d'appel" qui vont jouer le rôle de titre pour inciter ou non à la lecture du texte.
- La première ligne commence parfois, selon les quotidiens, par un signe graphique appelé "puce", de forme circulaire ou carrée le plus souvent, qui signale à l'œil le début de l'information et permet de la distinguer dans un ensemble de brèves.
- La brève n'est pas datée, elle ne comporte généralement pas d'indication de source détachée du texte. Si l'on cite ses sources, c'est à l'intérieur de celui-ci.

Exemple : "...indique le Ministère des Affaires étrangères".

Une exception est faite cependant dans certains quotidiens par la mention, en fin de texte, de l'agence dont provient l'information venant de l'étranger et indiquée entre parenthèses. Si l'information vient d'un correspondant particulier, on le note aussi en fin de texte et entre parenthèses.

▪ **L'écriture de la brève**

Elle repose sur deux principes :

- la sélection des informations pour ne retenir que l'essentiel, que ces informations proviennent de dépêches d'agence, d'un communiqué ou d'un dossier de presse, d'une recherche personnelle par téléphone auprès d'informateurs, ...;
- la condensation maximale du texte et l'utilisation d'un vocabulaire précis et des tournures de phrases simples.

L'erreur la plus fréquente est de ne pas bien choisir l'essentiel du message et donc de se tromper sur les mots-clés en début de texte. Dans l'exemple ci-dessus, c'est le nombre de blessés qui justifie l'information, et non le fait qu'un car scolaire se soit renversé sur une camionnette qui le doublait.

C'est le résultat d'une réunion qui compte et non le lieu où elle s'est tenue, ...

La construction de la première phrase est donc presque toujours : sujet + verbe + complément, c'est-à-dire d'abord qui et quoi.

Les brèves sont souvent regroupées dans un ensemble appelé **rivière**, qui occupe souvent une seule colonne, en "bord extérieur".

¹⁴ Le bloc vi-lisible.

<p>Degré(s) : premier degré différencié Année(s) : 1^{ère} et/ou 2^e Section(s) : / Cours : Français</p>	
<p>Compétence(s) : Rédiger une brève (Outils d'évaluation : écrire pour informer)</p>	
<p>Référentiel :</p> <p>SOCLES DE COMPETENCES. FRANÇAIS. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire.</p>	<p>Références programmes :</p> <p>* Enseignement secondaire du premier degré commun. Première année commune – 2^e année commune. FRANÇAIS. Réf. 43/2000/240.</p> <p>* Enseignement fondamental. Programmes des études. FRANÇAIS. Réf. 65/2000/14.</p>
<p>Famille de tâches: Écrire pour informer</p> <p>Tâche(s)-problème(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ TP1 Rédiger une brève à propos des portes ouvertes de son école pour la faire publier dans le journal local. ▪ TP2 Rédiger une rivièrre de brèves à propos de son club sportif pour la faire publier dans le journal local. ▪ TP3 Rédiger un filet relatif à son loisir pour le faire publier dans le journal local. ▪ TP4 Rédiger une synthèse¹⁵ (genre journalistique) relative à un aspect de sa commune pour la faire publier dans le journal local. 	

¹⁵ Synthèse : article factuel rédigé à partir de diverses sources d'information.

<p>Tâche-problème n°1 : <i>Rédiger une brève à propos des portes ouvertes de son école pour la faire publier dans le journal local</i></p>							
<p>Objectifs opérationnels poursuivis :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'élève doit être capable de recueillir, rassembler et classer des informations relatives au sujet proposé. 2. L'élève doit être capable de traiter l'exhaustivité de l'information. 3. L'élève doit être capable de hiérarchiser l'information. 4. L'élève doit être capable de rédiger le plan d'une brève (exhaustivité et hiérarchisation de l'information). 							
<p>Acquis indispensables :</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th>Savoirs</th> <th>Savoir-faire</th> <th>Attitudes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître les caractéristiques d'une brève ▪ Connaître la loi de Quintillien </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguer l'essentiel de l'accessoire ▪ Classer, organiser, trier ▪ Construire un plan ▪ Hiérarchiser l'information ▪ Lire des textes informatifs </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accepter d'écrire et de réviser son écrit ▪ Se fixer des objectifs réalistes ▪ Gérer le temps imparti à une tâche ▪ Rester neutre ▪ Tenir compte des destinataires possibles </td> </tr> </tbody> </table>		Savoirs	Savoir-faire	Attitudes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître les caractéristiques d'une brève ▪ Connaître la loi de Quintillien 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguer l'essentiel de l'accessoire ▪ Classer, organiser, trier ▪ Construire un plan ▪ Hiérarchiser l'information ▪ Lire des textes informatifs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accepter d'écrire et de réviser son écrit ▪ Se fixer des objectifs réalistes ▪ Gérer le temps imparti à une tâche ▪ Rester neutre ▪ Tenir compte des destinataires possibles
Savoirs	Savoir-faire	Attitudes					
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître les caractéristiques d'une brève ▪ Connaître la loi de Quintillien 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguer l'essentiel de l'accessoire ▪ Classer, organiser, trier ▪ Construire un plan ▪ Hiérarchiser l'information ▪ Lire des textes informatifs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accepter d'écrire et de réviser son écrit ▪ Se fixer des objectifs réalistes ▪ Gérer le temps imparti à une tâche ▪ Rester neutre ▪ Tenir compte des destinataires possibles 					
<p>Évaluation sommative</p> <p><u>Situation-problème</u> Votre classe va prochainement mener une activité de présentation dans le cadre des portes ouvertes de votre école. Dans le but de faire connaître votre activité, vous devez rédiger une brève de 12 "lignes journal" parce que vous avez l'autorisation de la faire publier dans le journal local.</p> <p><u>Critères d'évaluation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Forme textuelle - Genre textuel - Cohérence textuelle : les informations retenues sont toutes essentielles - Concision textuelle liée au genre : le texte est condensé au maximum - Syntaxe - Lexique 	<p>Évaluation diagnostique</p> <p><u>Situation-problème</u> Vous avez très récemment visité une exposition de peinture. Dans le but de faire connaître cette exposition, vous devez rédiger une brève de 12 "lignes journal" parce que vous avez l'autorisation de la faire publier dans le journal local.</p> <p style="text-align: center;">Voir feuille annexe</p>						

Tâche-problème n°1 : Rédiger une brève à propos des portes ouvertes de son école pour la faire publier dans le journal local

Évaluation formative

Bases d'apprentissage

Savoirs

- La loi de Quintillien
- La forme de la brève
- Les caractéristiques textuelles de la brève
- ...

Savoir-faire

- Chercher, sélectionner et traiter l'information
- Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans la recherche et la sélection des informations
- Résumer
- Concevoir un plan
- ...

Remédiations prévues

Savoirs

- Production de textes à partir de la loi de Quintillien
- ...

Savoir-faire

- Lire des brèves
- Identifier les caractéristiques formelles
- Identifier les caractéristiques textuelles
- Déceler dans un texte argumentatif des informations neutres en vue de les insérer dans une brève
- Apprendre à surmonter son anxiété face à l'écrit
- ...

Nom :			
Classe :			
Tâche-problème n°1 : Rédiger une brève à propos des portes ouvertes de son école pour la faire publier dans le journal local			
Évaluation :		Sommative	
Critères	Indicateurs	Niveaux de performance	Barèmes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forme textuelle : <ul style="list-style-type: none"> • Longueur du texte • Forme du texte • Pas de titre • Premiers mots • Première ligne • Date • Source 	<ul style="list-style-type: none"> • Il ne dépasse pas les 12 lignes journal • Il est formé d'un seul bloc • / • Imprimés en grasses • Précédée d'une "puce" • Absente • A l'intérieur du texte 	<p>Oui-non Oui-non Oui-non Oui-non Oui-non Oui-non Oui-non</p>	/ 14 (2 points par critère respecté)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Genre textuel 	<ul style="list-style-type: none"> • Réponse au QUI? • Réponse au QUOI? • Réponse au OU? • Réponse au QUAND? • Réponse au COMMENT? • Réponse POURQUOI? 	<p>Oui-non Oui -non Oui-non Oui-non Oui-non Oui-non</p>	/ 30 (5 points par critère respecté)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohérence textuelle : les informations retenues sont toutes essentielles 	Aucune information superflue n'est présente	Oui-non	/ 20
Concision textuelle liée au genre : le texte est condensé au maximum	Aucun mot superflu n'est présent	Oui-non	/20
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Syntaxe ▪ Lexique 	<p>Les phrases sont simples : sujet + verbe + complément</p> <p>Champ lexical respecté</p>	<p>Oui-non</p> <p>Oui-non</p>	/16 (10 points pour la syntaxe, 6 pour le lexique)
TOTAL			/100

2. LE PLAN CHRONOLOGIQUE

<p>Degré(s) : premier degré différencié Année(s) : 1^{ère} ou 2^e Section(s) : Cours : Français</p>	
<p>Compétence(s) : Orienter son écrit en fonction de la situation de communication Rédiger un plan chronologique</p>	
<p>Référentiel</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Socles de compétences. Français. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire 	<p>Références programmes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignement fondamental. Programme des études. Français. Réf. 65/2000/14
<p>Famille de tâches : Écrire pour informer</p> <p>Tâche-problèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ TP1 Rédiger sous forme de plan chronologique destiné aux condisciples, les informations relatives à une future activité Scolaire. ▪ TP2 Présenter le contenu culturel d'un voyage scolaire dans le journal de l'école. ▪ TP3 Décrire une œuvre d'un artiste découvert lors d'un voyage scolaire. ▪ TP4 Présenter un rapport écrit relatif à un événement particulier survenu au cours d'un voyage scolaire. 	

<p>TP1 Rédiger sous forme de plan chronologique destiné aux condisciples, les informations relatives à une future activité scolaire</p>							
<p>Objectifs opérationnels poursuivis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'élève doit être capable de construire et de présenter un document qui respecte le genre du plan 2. L'élève doit être capable d'organiser et de structurer sa pensée et son écrit 3. L'élève doit être capable de rédiger le plan chronologique d'une future activité scolaire 							
<p>Acquis indispensables</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th>Savoirs</th> <th>Savoir-faire</th> <th>Attitudes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître les types d'enchaînement des idées relatifs au temps ▪ Relier des informations visuelles et auditives </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Déterminer les idées principales et secondaires de sources d'information ▪ Pratiquer la langue avec clarté ▪ Adapter son langage écrit aux interlocuteurs ▪ Construire correctement une phrase de structure simple ▪ Comprendre un texte d'un niveau usuel ▪ Classer des informations </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oser s'exprimer par écrit à l'attention de ses condisciples ▪ Avoir le souci de se faire comprendre ▪ Faire preuve d'attention et d'écoute </td> </tr> </tbody> </table>		Savoirs	Savoir-faire	Attitudes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître les types d'enchaînement des idées relatifs au temps ▪ Relier des informations visuelles et auditives 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déterminer les idées principales et secondaires de sources d'information ▪ Pratiquer la langue avec clarté ▪ Adapter son langage écrit aux interlocuteurs ▪ Construire correctement une phrase de structure simple ▪ Comprendre un texte d'un niveau usuel ▪ Classer des informations 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oser s'exprimer par écrit à l'attention de ses condisciples ▪ Avoir le souci de se faire comprendre ▪ Faire preuve d'attention et d'écoute
Savoirs	Savoir-faire	Attitudes					
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître les types d'enchaînement des idées relatifs au temps ▪ Relier des informations visuelles et auditives 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déterminer les idées principales et secondaires de sources d'information ▪ Pratiquer la langue avec clarté ▪ Adapter son langage écrit aux interlocuteurs ▪ Construire correctement une phrase de structure simple ▪ Comprendre un texte d'un niveau usuel ▪ Classer des informations 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oser s'exprimer par écrit à l'attention de ses condisciples ▪ Avoir le souci de se faire comprendre ▪ Faire preuve d'attention et d'écoute 					
<p>Évaluation sommative Situation-problème</p> <p>Un voyage à Bruxelles est prévu pour la fin de l'année scolaire. Votre professeur vous livre des documents publicitaires et vous demande de prévoir un plan d'organisation de cette journée afin qu'il soit communiqué à vos condisciples.</p>	<p>Évaluation diagnostique Situation-problème</p> <p>Vous souhaitez organiser diverses activités lors de la fête de votre école. Vous vous enquêrez auprès de votre professeur titulaire des activités prévues et vous y intégrez vos prévisions. Vous créez alors un plan qui reprendra toutes les informations de cette journée placées dans un ordre chronologique afin d'en informer vos condisciples.</p>						
<p>Critères d'évaluation (voir développement sur feuille annexe)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respect de l'intention dominante de communication ▪ Respect de la forme textuelle ▪ Respect des caractéristiques du genre textuel ▪ Syntaxe et le lexique ▪ Respect des normes orthographiques. 							

TP1 Rédiger sous forme de plan destiné aux condisciples, les informations relatives à une future activité scolaire

Évaluation formative

Bases d'apprentissage

Savoirs

- Les caractéristiques du plan
- Les organisateurs textuels chronologiques
- Les particularités d'un texte informatif. Comment la neutralité se marque-t-elle dans ce type de texte notamment par rapport à l'argumentation ?
- Les formes verbales : l'infinitif et le futur simple
- La distinction infinitif/participe passé

Savoir-faire

- Recueillir des informations pertinentes auprès de sources sûres et les vérifier
- Distinguer l'essentiel de l'accessoire et de l'inutile
- Choisir les informations en fonction du texte à produire
- Classer les informations recueillies selon un ordre chronologique
- Respecter l'intention dominante de communication : informer
- Rester neutre dans les informations communiquées
- Présenter un travail correctement structuré et qui respecte les caractéristiques du plan
- Associer un plan écrit à un plan graphique

Remédiations prévues

Savoirs

- Exercices de repérage sur les organisateurs textuels chronologiques
- Utilisation de textes lacunaires sur les organisateurs textuels chronologiques
- Exercices de reconnaissance du genre du plan par des exercices relatifs aux invariants fixes
- ...

Savoir-faire

- Relever des informations essentielles dans un message écrit ou oral
- Respecter la neutralité
- Respecter l'ordre chronologique
- ...

Nom :			
Classe :			
TP1 Rédiger sous forme de plan destiné aux condisciples, les informations relatives à une future activité scolaire			
Évaluation		Sommative	
Critères	Indicateurs	Niveaux de performance	Barèmes
▪ Respect de l'intention dominante	Texte à visée informative	Oui - Non	0-2
▪ Respect de la forme textuelle	La présentation est : -réalisée sous forme d'un plan chronologique -claire, aérée	Oui-Non	0-2
		Oui-Non	0-2
▪ Respect des caractéristiques du genre textuel	Les informations : -sont correctement triées, classées, hiérarchisées -s'enchaînent rigoureusement	Oui-Non	0-4
		Oui-Non	0-2
▪ Syntaxe	-Les phrases sont de structure simple: S. +V. + complément(s) -Les parties et leurs subdivisions sont articulées les unes aux autres de manière logique, en utilisant des termes charnières ou des phrases de transition -Le style est fluide	Oui-Non	0-2
		Oui-Non	0-4
		Oui-Non	0-2
▪ Lexique	Le vocabulaire est : - concis, précis - adapté aux destinataires - suffisamment varié - aisément compréhensible	Oui-Non	0-2
		Oui-Non	0-2
		Oui-Non	0-2
		Oui-Non	0-2
▪ Respect des normes orthographiques	- 90% de formes correctes	Oui-Non	0-2
Total			/30

TP1 Rédiger sous forme de plan destiné aux condisciples, les informations relatives à une future activité scolaire		
Grille critériée d'auto évaluation		
Objet : Le respect de la forme textuelle		
Questions à te poser ¹⁶	OUI	NON
▪ ...		
▪ ...		
▪ ...		
▪ ...		
▪ ...		
▪ ...		
▪ ...		
▪ ...		
▪ ...		
▪ ...		

¹⁶ Cet exercice est destiné à t'aider dans la réalisation de ton travail. Coche d'une croix les réponses aux questions aux emplacements adéquats et prends-les en compte afin d'améliorer ta production.

3. D'AUTRES OUTILS

Des exemples¹⁷ de tâches de communication données au début de l'enseignement secondaire dans le premier degré commun¹⁸ peuvent être consultées dans le document :

Enseigner le français au premier degré. Des tâches-problèmes de communication, CAF

Les exemples proposés dans cette publication illustrent la démarche didactique exposée précédemment. Il va de soi que l'enseignant les adaptera en fonction des prérequis de leurs élèves. Les schémas des tâches déterminent comment structurer les savoir-faire indispensables à leur résolution. Ces savoir-faire devenus des connaissances seront mobilisés dans les tâches. Leur nombre, leur diversité et leur complexité dépendront des connaissances effectives des élèves, c'est-à-dire de leurs représentations mentales et de leurs prérequis.

Exemple de plan d'une tâche-problème

Relater des faits dans une lettre

- **Une situation problème**
- **Comparaison entre la production de l'élève et le modèle proposé**
 - La mise en page
 - Le contenu
 - Le choix d'une en-tête et d'une formule finale adéquates
 - La langue
- **La structuration des connaissances**
 - La mise en page de la lettre
 - L'en-tête et la formule de politesse
 - L'emploi des temps dans une lettre
 - L'ordre chronologique
- **Réalisation d'une tâche-problème analogue avec grille d'auto évaluation**
- **Un exemple de fiche-outil : la ponctuation**

¹⁷ *Enseigner le français au premier degré. Des tâches-problèmes de communication, CAF*

¹⁸ Le thème de cette tâche est absolument exemplatif et n'impose en rien le choix d'initier au courrier. Elle est ici uniquement pour illustrer le schéma didactique.



Édition

Ministère de la Communauté française

Service général des Affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'enseignement
organisé par la Communauté française

Direction « Méthodes, Expériences pédagogiques, Grilles-horaires de référence,
Programmes, Documentation et Statistiques pédagogiques »

Boulevard du Jardin Botanique, 20-22

1000 BRUXELLES

D/0937/2008/21