

*... est quædam res, non magnitudine, sed proprietate. La
parole est moitié à celui qui parle, moitié
à celui qui l'écoute. Cettuy-cy le doit*

Montaigne, *Les Essais*, Livre III, Chapitre XIII « De l'expérience » 1595.

« LA MAÎTRISE DE LA LANGUE EN PARTAGE »

**SEMINAIRE DES CORPS D'INSPECTION
de l'ACADEMIE DE CAEN**

CRDP - 4 MARS 2009-

I. Introduction de Madame le Recteur : La Maîtrise de la Langue, un enjeu crucial pour notre Académie

Problématique : Quels champs recouvre la Maîtrise de la Langue (MDL) ?

Quelles contributions des disciplines à la MDL ? Telles sont les questions qui seront posées à l'occasion de ce séminaire qui regroupe les Inspecteurs du premier et du second degrés.

Quelques éléments de diagnostic

L'Académie de Caen affiche de piètres résultats aux évaluations dans le champ de la Maîtrise de la Langue, avec un écart négatif sensible par rapport à la moyenne nationale. Se pose la question de la compréhension de l'écrit : beaucoup de jeunes ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Or donner du sens à ce que nous lisons est absolument nécessaire, et ce, dans toutes les disciplines. Sinon, les élèves qui ont des difficultés décrochent, se sentent dépassés et n'ont plus envie d'apprendre.

Il faut donc travailler dans tous les registres de notre enseignement, et pour être bon en mathématiques, par exemple, il faut aussi maîtriser des compétences qu'on associe davantage à la classe de français. Toutefois, la compréhension de l'écrit, ce n'est pas le seul décodage d'un texte ou d'un support : comprendre l'écrit c'est faire du sens dans un champ de connaissances, un champ disciplinaire parfois élargi à plusieurs disciplines, à l'exemple du domaine scientifique.

Si l'on compare l'échelle de compréhension de l'écrit de la fin du CM2¹ à celle de la fin de la 3^{ème}², on note très peu de différences entre les deux niveaux, et c'est inquiétant car il semble que les difficultés restent constantes, en dépit des efforts de chacun. Comme c'est aussi le cas pour la classe de sixième, il n'y a en troisième que 25 % des élèves qui témoignent de compétences solides en compréhension qui leur assureront la réussite en seconde. Et ces chiffres permettent certainement de comprendre aussi pourquoi les jeunes de l'Académie montrent beaucoup moins d'appétence que ceux d'autres académies à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur : la clé est peut-être là.

Comment progresser

D'où la nécessité de faire des progrès significatifs, importants sur la Maîtrise de la Langue : les élèves doivent pouvoir, doivent savoir, analyser un texte, un tableau, une poésie, pour pouvoir exprimer ce qu'ils ressentent, exprimer ce qu'ils comprennent. La Maîtrise de la langue est donc une priorité pour cette académie, ce qui impose de construire avant tout une réflexion commune, de réfléchir à la nécessité de « passerelles », du primaire au collège, du collège au lycée et à l'Enseignement Supérieur, où l'on a pu ici et là, mettre en place par exemple des ateliers de remédiation à l'écriture pour accompagner les jeunes étudiants. Il nous faut inventer de nouvelles pratiques, nous poser d'autres questions. D'où les enjeux de ce séminaire, de ce premier temps de la réflexion pour :

- construire une réflexion commune à tous les inspecteurs,

¹ Note d'évaluation établie par la DEP, « Échelle de compréhension », fin de CM2 », octobre 2004.

² Note d'évaluation établie par la DEP, « Échelle de compétences générales », fin de 3^e, septembre 2004.

- concevoir une formation des enseignants comme levier à une évolution de la réflexion didactique et des pratiques pédagogiques,
- se doter d'une feuille de route pour permettre à l'Académie d'avancer.

II. Intervention de Jean Mesnager, co-directeur du dispositif national Roll en collaboration avec Alain Bentolila, auteur de *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*³.

La compréhension de la lecture, une compétence à enseigner Les outils d'apprentissage et de remédiation un dispositif pour les élèves en grande difficulté : le Roll

On a fait le constat qu'un niveau de lecture trop faible conduisait à l'illettrisme. L'éveil sur cette question a été donné par les « Évaluations nationales ». L'accès à l'explicite du texte est loin d'être acquis, la reconstruction de certaines informations donne lieu à un échec important. D'autant que 80% des informations utiles dans un texte restent implicites. La récupération d'informations directes est elle-même également loin de l'acquis. La pédagogie de la compréhension est donc fondamentale dès la fin du cycle 3 et l'un des outils consiste en la mise en place d'ateliers de lecture.

L'implantation du dispositif ROLL (Réseau des Observatoires de la Lecture) concerne aujourd'hui 40 000 élèves du cycle 2 en France, dans le Nord, le Pas de Calais et dans l'Yonne. Placé sous l'égide de l'Université de Paris 5, il est désormais prioritairement consacré aux élèves en difficulté.

Une évaluation de ce dispositif mis en place depuis près de 15 ans a été effectuée et mesure la différence de compréhension de texte entre le début et la fin d'une 6ème. Les élèves qui avaient suivi les ateliers Roll comparativement à une population témoin avaient progressé d'environ 10 % sur ces items de compréhension tandis que les progrès des autres n'avaient atteint qu'un score de 2 %.

En primaire les résultats sont différents. Toutefois, les élèves venant du Roll en retirent un bénéfice très significatif : on rattrape la fracture culturelle dans les classes de ZEP. D'où l'accent mis de façon privilégiée sur les enfants en difficulté.

Le ROLL insiste sur le lien étroit et constant entre évaluation et remédiation : des évaluations périodiques, légères, sont mises en oeuvre tout au long du cycle. L'analyse des résultats, assistée par des outils informatiques, révèle quels enfants ont besoin de soutien et la nature de leurs difficultés. Sont alors définis des « itinéraires de remédiation personnalisés », mis en oeuvre avec de nombreux outils très variés, classiques ou nouveaux : textes qui couvrent tous les champs disciplinaires, schémas, petites annonces, ...

Des démarches pédagogiques se construisent pour chacun des types de textes.

Utiliser le ROLL c'est suivre deux voies complémentaires :

- les remédiations méthodiques appliquées à la pédagogie de la lecture ;
- les pratiques culturelles de lecture, activités réelles de lecture, culture de l'écrit.

Ces deux voies sont indissociables et c'est en les articulant étroitement qu'on pourra créer une réelle dynamique de lecture chez les élèves en difficulté. C'est, en effet, la lecture qui améliore la lecture ; toutefois, ce processus d'amélioration relève

³ Alain Bentolila, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996.

d'un enseignement et ne peut se déclencher sans une démarche pédagogique construite.

Immerger les élèves dans une culture livresque est indispensable, mais il faut également recourir à une pédagogie méthodique de la compréhension des textes. À l'inverse, si la pratique d'une pédagogie méthodique de la lecture est indispensable, elle ne pourra porter ses fruits que si elle intervient dans le cadre d'authentiques projets culturels. Les deux voies sont dépendantes et leur interaction est facteur de réussite.

Le domaine des perfectionnements méthodiques

Les ateliers de questionnement de textes constituent le principal outil d'entraînement à la compréhension sous la conduite du maître : un petit groupe d'enfants en difficulté modérée hétérogène s'interroge sur le sens précis d'un texte, à partir de ce que chacun a compris de la lecture. Cet exercice fait l'objet d'un protocole de déroulement très précis. Il permet d'acquérir chemin faisant les gestes « mentaux » de la compréhension. Pour mettre en place quelque chose de significatif ; il faut prendre un petit groupe d'enfants pendant environ trois quarts d'heure pendant que les autres sont occupés à d'autres activités. Cela fonctionne si l'entraînement a lieu au moins une fois par semaine. Les enfants lisent le texte et le cachent. Puis se noue une discussion avec le maître sur ce qu'on a compris. Ensuite, on revient au texte et on vérifie ce qui est exact. L'activité se déroule donc en trois temps qu'un tableau récapitule. On note :

- à gauche : ce qui est validé ;
- au centre : ce qui fait débat ;
- à droite : ce qui a été oublié.

Tout va être filtré par l'enseignant, seul est retenu ce qui est indispensable à la compréhension du texte. Ce qui est difficile pour les élèves, c'est de faire le tri des éléments fondamentaux, de ce qui est indiscutable.

Les différents éléments qui conditionnent la compréhension

Ce sont les implicites, les inférences, le système anaphorique : un article d'Alain Bentolila « Comment lisent les illettrés » fait le point sur ce sujet. Les élèves deviennent plus exigeants au fil des ateliers car pendant le débat ils sont plus investis dans la défense des éléments qu'ils ont compris ou cru comprendre. Une condition s'impose : que la difficulté du texte soit bien dosée. C'est ce qu'un ouvrage publié récemment explique : *comment évaluer la difficulté du texte*⁴

Des exercices d'entraînement sont proposés aux élèves, selon les besoins repérés pendant le déroulement des ateliers de questionnement de texte. Des recueils de modèles d'exercices sont proposés aux maîtres, pour leur permettre de construire leurs propres batteries. Ces modèles d'exercices s'articulent autour des quatre compétences mises en oeuvre dans la lecture :

- l'identification ;

⁴ *Comment évaluer la difficulté du texte*, S. Bres, J. Mesnager sous la direction d' A. Bentolila, Nathan, septembre 2008.

- la compréhension des phrases ;
- la compréhension des «propositions sémantiques ;
- la construction d'une image fidèle du contenu.

Chaque compétence ne peut être assurée si celle du niveau inférieur est suffisante.

Les exercices sont divers :

- reconnaissance des mots ;
- compréhension syntaxique ;
- mémorisation ;
- compréhension du sens local ;
- pronominalisation, anaphores et inférences ;
- anticipation (lecture active, la richesse de l'anticipation est dépendante d'une meilleure qualité de ce qui va arriver ensuite) ;
- organisation des textes ;
- compréhension des textes.

Le développement des activités culturelles

Le développement de la lecture personnelle et le recours à la littérature de jeunesse donnent du sens aux entraînements ponctuels ; sans elle, il n'y aura pas d'effet durable des apprentissages méthodiques évalués auparavant. La lecture et l'écriture doivent s'inscrire dans un projet de production.

Des animations et des activités autour de la littérature de jeunesse sont proposées sur le site ROLL ainsi que des références bibliographiques et webographiques.

La mise en place de chantiers lecture-écriture tient une place importante dans ce cadre et apporte des réponses à des éléments de réflexion générale. Il s'agit d'augmenter l'envie de lire des élèves :

- en adoptant une démarche pour la lecture longue (comment étudier les romans en classe) avec un découpage des activités dans chaque séance (l'étude de *Kiki la casse*, H. Bichonnier, Hachette illustre cette démarche) ;
- en réfléchissant à la difficulté des textes et à son évaluation.

Sur le site de l'Académie de Caen, dans le dossier « Valorisation des innovations⁵ » figurent des exemples, expérimentations et documents du Roll.

Sur le Site spécifique pour le Roll,⁶ on trouve les outils, regroupés par cycle avec accessibilité possible. Il existe également un forum sur ce site et un espace de mutualisation des pratiques.

⁵ <http://www.ac-caen.fr/innovalo/mapage6/index.htm>

⁶ <http://webroll.free.fr/>

III. La Maîtrise de la langue dans et par les disciplines

Intervention de Claude Gapaillard, professeur de lettres au collège de Vimoutiers, auteur, en collaboration avec Sabine Feutry le Pennec, de *Maîtriser le discours scientifique - Lettres et sciences de la vie et de la Terre collège*, et, tout récemment, de *La Maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire*.⁷

Les discours des disciplines

Les pratiques langagières : des outils pour apprendre

J'ai choisi de traiter de cette question dans une partition à deux temps : le premier pour faire émerger les principaux aspects de la Maîtrise de la langue, le second pour illustrer ces propos par des exemples très concrets de mise en oeuvre dans le quotidien d'une classe. Ce dispositif permettra à la fois de ne pas interrompre la logique du propos et d'en parcourir à nouveau les aspects essentiels de façon illustrative.

Qu'est-ce que la Maîtrise de la langue ?

Avant toute chose, et même si cela apparaît comme une évidence, il serait peut-être bon de revenir sur la notion même de maîtrise de la langue avant d'en définir les champs et les modalités de mise en oeuvre. En guise d'introduction, je vous demanderai de partager cette petite scène du quotidien. Vous avez un meuble très lourd à déménager, un coup de main serait le bienvenu et, miracle, vous croisez votre voisin de palier, un ami. La formulation syntaxique la plus économique pour obtenir une aide serait proche de "*J'ai un meuble très lourd à déménager, pourrais-tu m'aider s'il te plaît ?*" Vous risquez une réponse proche de : « *Alors là, tu n'as vraiment pas de chance, c'est forcément avec un grand plaisir que je t'aurais rendu service, mais justement ce soir je suis pris, etc. Etc.* " En revanche, si vous dites : « *Alors, tu vas bien ? ... Ah ! Tu rentrais chez toi ? ... Ah ! Au fait, puisque tu es libre est-ce que cela t'ennuierait vraiment de me rendre un petit service, il y en a vraiment pour cinq minutes, etc., etc.* " Quelle analyse de cette situation ? Tout d'abord, que la phrase n'a pas d'existence première. Elle est une réponse à une situation d'énonciation clairement identifiée qui génère un choix d'outils de langue mettant en place une stratégie de communication adaptée. C'est l'ensemble de ces composantes maîtrisées qui permet de conclure à une véritable maîtrise de la langue. Commencer par enseigner la phrase, ce n'est pas enseigner la langue. Il fut un temps, le mien en tout cas, où nous apprenions d'abord à faire une phrase. Puis, si nous étions en réussite, nous pouvions aller jusqu'à faire un paragraphe. Et pour les plus doués, on pouvait aller jusqu'au texte. Pour faire une phrase, il faut avoir quelque chose à dire, à exprimer au sein d'un dispositif de communication identifiable et d'une visée préétablie. C'est la non-appropriation de ces composantes qui génère ces déserts textuels que nous déplorons tous aujourd'hui.

⁷ Claude Gapaillard et Sabine Feutry le Pennec, *Maîtriser le discours scientifique - Lettres et sciences de la vie et de la Terre collège*, col. Repères pour agie, CRDP de Basse-Normandie, décembre 2006
Claude Gapaillard, *La Maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire*, SCEREN, CRDP de Basse-Normandie, mai 2008

Pour prendre un autre exemple, vous ne demandez jamais le sel de la même manière; vous serez attentifs à la situation, à vos interlocuteurs du moment. De « Chère madame, voudriez-vous, je vous prie me faire parvenir le sel » à « Bon, le sel, ça vient ! » en passant par un habile « Vous ne trouvez pas que cela manque un peu de sel ? », vous déciderez de la formulation en fonction de votre attente, de l'effet que vous voulez produire, de la nature des relations que vous entretenez avec votre auditoire. Maîtriser tous ces choix, c'est maîtriser la langue.

La maîtrise de la langue et les disciplines scolaires

En fait, la langue, on devrait plutôt dire les pratiques langagières, émerge du contexte, de la situation qui la génère. Et ces situations diverses générées par l'école ont pour nom « disciplines. Chaque discipline se fonde sur des apprentissages et ces apprentissages s'élaborent selon les spécificités qui la caractérisent. Chaque discipline participe, d'une façon qui lui est propre, à la Maîtrise de la langue. L'idée d'une langue transversale de référence dans laquelle il faudrait puiser de façon uniforme pour chacune des disciplines ne tient pas ! Bien lire ne suffit pas, et c'est Jean-François Rouet directeur de recherche au CNRS, Directeur du laboratoire « Langage, mémoire et développement cognitif » qui affirme qu'« avoir acquis des capacités tout à fait correctes sur le plan de la lecture de mots et de la compréhension de textes simples ne suffit pas », et que « Les contextes dans lesquels les élèves reçoivent, lisent et travaillent ces textes » ont une incidence **décisive** sur la compréhension.

Or, chaque discipline est en soi une sphère contextuelle unique. La prise de conscience du fonctionnement autonome et spécifique de chaque discipline est donc déterminante. Cela implique d'abord qu'il faille abandonner cette idée encore très présente que travailler la Maîtrise de la langue c'est seulement obtenir une série de phrases syntaxiquement correctes et parfaitement orthographiées. De même la réponse n'est-elle pas dans la recherche d'un mode langagier opératoire de façon transversale. Prendre en charge la maîtrise de la langue, ce n'est pas faire du français en plus dans chaque discipline. Le professeur de français ne peut être le prestataire de service, une sorte d'urgentiste au service de toutes les disciplines. Si l'élève ne s'exprime pas bien en Sciences et vie de la terre (SVT), c'est d'abord et presque uniquement l'affaire du professeur de SVT. En fait, veiller seulement au bon usage de la langue française, à la bonne orthographe, c'est travailler au toilettage ultime d'une pensée déjà construite. Nous ne contesterons pas, bien entendu la nécessité de cette étape ultime mais ne retenir que cet aspect c'est retenir la forme sans le fond, l'emballage sans le cadeau. Il s'agit surtout de ne pas réduire la Maîtrise de la langue à la maîtrise de la grammaire et de l'orthographe qui n'en sont que des composantes nécessaires mais très loin d'être suffisantes.

La Maîtrise de la langue c'est la maîtrise des diverses situations énonciatives proposées par chaque discipline et nécessaires pour construire, formaliser et réinvestir les savoirs constitutifs d'une culture. Et c'est donc, dans les trois pratiques langagières - lire, écrire, dire -, la maîtrise des outils verbaux et non verbaux qui permettent d'en élaborer et d'en maîtriser tous les aspects. La question fondamentale n'est donc pas « comment faire du français dans les disciplines ? » mais plutôt : « Comment se construit l'interaction Maîtrise de la langue / maîtrise des savoirs dans chaque discipline » ?

Les grandes lignes d'un changement pédagogique

La prise en charge de la maîtrise de la langue repose d'abord sur une évidence : pour que l'élève apprenne à lire, dire et écrire, il faut qu'il lise, écrive et dise ! Or, cette prise en charge est surtout effectuée de façon dominante et prédominante par le professeur lui-même. Pour ce qui concerne "le lire", un bref questionnaire accompagne presque toujours un texte bref dont l'origine, la structure et les spécificités sont rarement interrogées : on demande de tirer quelques informations sans se préoccuper de la langue qui les construit. Pour ce qui concerne "l'écrire", la structure du cours est très souvent imposée par le professeur **dans une logique de distribution qui n'est implicitement identifiée et partagée que par les bons élèves**, c'est lui qui décide du I, du 1 et du a. b. Au mieux on demande à l'élève, en référant à des éléments paratextuels, complémentaires, de remplir un vide ménagé par le professeur dans un tout déjà construit, mais ne sont alors interrogés ni la manière de structurer ces informations, ni la fonction du texte rédigé, ni la place qu'il occupe dans un ensemble plus vaste. Cette hyperstructure n'est pas enseignée; ces opérations de haut niveau sont à reconsidérer – ou tout simplement à considérer – nous y reviendrons.

Pour ce qui concerne "le dire", l'élève est souvent amené à répondre à des questions du professeur qui parsèment son cours, le but étant de l'amener à superposer sa réponse au cours préétabli du professeur ; dans ce cas, la participation n'est qu'illusion, la préoccupation première étant d'essayer de faire boucher à l'élève des espaces ménagés dans un tout dont il ne possède pas les éléments structurants, dans une pensée préétablie qu'il ne contrôle pas. Il faut qu'il soit véritablement l'acteur privilégié du lire, dire et écrire. La part relative et les fonctions de chacune de ces pratiques discursives dans les apprentissages sont bien sûr à interroger, on ne lit pas les mêmes choses pour les mêmes perspectives, **le passage par l'écrit n'est pas forcément prédominant**, la part relative de l'oral et de l'écrit variant avec chaque discipline. **Ce qui est souligné ici c'est bien la place de l'élève et son statut d'acteur dans la constitution de ses propres savoirs. Convenons-en, c'est le professeur qui a la main mise sur ces pratiques et qui ne les abandonne que parcimonieusement aux élèves.** C'est dans l'eau qu'on apprend à nager, c'est en disant en écrivant et en lisant beaucoup que l'élève apprend à dire écrire et lire pour se construire une culture. Il faut que ces pratiques ne soient pas seulement mises en oeuvre au sein de dispositifs spécifiques mais bien plutôt qu'elles deviennent des pratiques pédagogiques du quotidien ; il faut que soit repensée et réinstaurée une véritable pédagogie de la lecture, de l'écriture et de l'oral. Et il faut de manière incidente repenser également l'évaluation afin de recréer une sorte de cercle vertueux.

Reprenons chacun de ces points.

Lire, c'est affronter la diversité des écrits générés par la discipline. Il suffit de recenser tous les éléments paratextuels des manuels scolaires pour très vite mesurer combien doit être large le champ de compétences du lecteur; il doit être capable d'affronter dans une même journée un texte de loi, une lettre de sceau, une page extraite d'un album documentaire, un texte de vulgarisation scientifique, un extrait de roman ou de biographie, une analyse d'oeuvre musicale, etc., etc. Il doit être capable d'adapter ses capacités d'analyse à la logique de la discipline qui les requiert : on ne lit pas une fable de La Fontaine pour les mêmes raisons en Français

ou en histoire. Il doit être capable de tirer d'un texte des informations, se les approprier pour les redistribuer dans une autre problématique. Lire c'est **affronter la diversité des écrits didactiques** et comprendre leurs interactions (celles qui construisent les spécificités disciplinaires), c'est percevoir les éléments structurants d'un tout construit, c'est percevoir les outils de cohérence et de cohésion pour comprendre le maillage des informations et la construction d'un savoir et d'une culture. Le lecteur expérimenté est celui qui active des stratégies différentes, des modèles rhétoriques différents selon la discipline qui les impose. En français, devant une narration, il aura à l'esprit un modèle dégageant les étapes du récit, de la situation initiale, aux péripéties à la situation finales, schéma qui conduira le sens ; en SVT, il s'appuiera sur les grandes étapes de la démarche expérimentale, etc.

Écrire, c'est, à partir d'informations, entrer dans une logique disciplinaire pour construire ou restituer ou recomposer tout ou partie d'un discours dont on maîtrise les rouages. La confrontation avec des textes d'experts permet de montrer à l'élève ce qu'est un écrit réussi : il sait souvent ce que le professeur ne veut pas, il a très peu souvent l'exemple de ce qu'il appelle une production réussie. Il faut installer cette confrontation pour faire émerger de façon claire pour l'élève les outils qu'il doit encore s'approprier pour atteindre la réussite.

Il s'agit donc de faire écrire à toutes les étapes d'intégration des connaissances de faire écrire tout ce que la discipline génère comme types de textes - textes narrativisés, pages documentaires, pages de manuel scolaire...

Il s'agit également de faire réécrire en transposant un texte d'un genre dans un autre genre : transformer un texte narrativisé en texte purement informatif, ou l'inverse, intégrer des informations à une interview fictive, transformer une page documentaire en leçon du manuel, etc. , etc.

Lire / écrire pour apprendre

Les entrées pédagogiques doivent bien prendre garde à installer une sorte d'interaction lecture/écriture, écriture/lecture : lorsqu'en situation de lecteur, l'élève a pu repérer les outils fédérateurs et constitutifs de sens, il doit les mettre à l'épreuve de sa propre écriture pour en mesurer les effets.

C'est aussi en faisant faire à l'élève des opérations intellectuelles dites de haut niveau qu'on va lui donner les chances de se constituer une véritable culture. Nous parlions tout à l'heure de la mainmise du professeur sur cette étape fondamentale, il va falloir donner aux élèves les moyens de se l'approprier. Chez le bon élève, une sorte d'arborescence préinstallée permet de compléter, d'infléchir ou de corriger des savoirs déjà construits et surtout déjà organisés. Or l'élève le plus démuné culturellement est justement celui qui ne possède pas ces structures préétablies. Pour que de nouvelles branches poussent, il faut que l'arbre soit enraciné. Il faut donc que l'hyperstructure ou la sperstructure devienne objet d'apprentissage. Comment puis-je organiser des savoirs ou plutôt quels éléments structurants me permettent de les organiser ?

Prenons l'exemple d'un cheminement du point de vue de l'élève : j'engage une leçon sur le Moyen-âge, et plus particulièrement sur l'organisation de la société : où vais-je situer cette entrée thématique dans l'ensemble plus vaste du champ exploré sur le Moyen-âge ? Quelles entrées vais-je privilégier, dans quel ordre vais-je les organiser (par exemple, quelles entrées suggère le mot « société », y a-t-il ou non un ordre contraint ? ...)? Cette organisation étant pensée, l'analyse des documents

proposés m'amène un lot d'informations : quelle(s) partie(s) renseignent-elles ? Comment vais-je les organiser ces informations, les mettre en cohérence avec mon projet ? L'élève doit pouvoir affronter toutes ces étapes, et donc, d'abord, les connaître, les formaliser, avoir une réflexion dans l'action, sur l'action et sur le système d'action. Nous venons de revisiter là les concepts de base du paradigme réflexif : l'élève doit acquérir les savoirs procéduraux et le métalangage qui les déclinent ; lorsqu'il élabore ses savoirs, il doit pouvoir formaliser pour les transmettre ou les revisiter les étapes de ce cheminement, les modes opératoires adaptés à sa situation d'apprentissage.

Dire

Il faut que le « dire » ne soit plus le parent pauvre et qu'une véritable pédagogie de l'oral s'instaure enfin. Elle passe par une connaissance des genres socio-discursifs pratiqués en classe, par une pédagogie de l'oral conversationnel, par l'acquisition de savoirs procéduraux et d'un métalangage qui permette de les construire, par une connaissance des manifestations linguistiques de la politesse, des règles de l'échange. Que maîtrise de l'oral ne soit plus confondue avec prise de parole et participation active, sorte d'adhésion visible à la parole du professeur qui interdit d'entrée la timidité en classe : on sanctionne là davantage un comportement que de réelles compétences...

Les genres de l'oral utilisés par l'école (l'interview, l'exposé, le débat régulé) sont, en fait, peu enseignés. Ils sont souvent évalués à l'aune de critères de surface comme : il a parlé distinctement, il ne s'est pas contenté de relire des phrases déjà écrites, il avait l'air naturel... Là encore, comme pour l'orthographe tout à l'heure, il ne s'agit pas de contester ces critères indispensables, mais d'en montrer l'insuffisance. Quand on propose une interview, il faut déjà savoir qu'elle n'est qu'un instrument de communication d'un micro-savoir destiné à être inséré dans un tout, l'interview n'existe pas pour elle-même. L'interview n'est pas destinée à celui qui la mène. Celui qui la mène doit disposer de connaissances solides sur le sujet qu'il traite, il doit bien connaître les attentes des destinataires de cet interview, connaître au mieux leurs pré-requis, voire leurs attentes. Il doit bien connaître la personnalité de l'interviewé. Il doit avoir préparé un conducteur structuré, avoir les outils qui permettent de garder le contrôle de cette structure préétablie, il doit savoir relancer, réorienter, introduire le sujet, présenter son interlocuteur, conclure, etc., etc. Pour qu'il y ait interview, il faut que la classe ait des raisons de l'insérer, de l'exploiter, qu'elle soit prête à la recevoir.

On pourrait faire le même constat pour l'exposé qui n'est souvent qu'un moyen d'évaluation habilement choisi et dont les destinataires presque exclusifs sont le professeur qui juge et l'élève qui élabore. Il s'élabore rarement dans un véritable cadre interactionnel. Les compétences requises sont pourtant nombreuses. L'élève doit maîtriser son organisation interne, il doit maîtriser les opérations linguistiques spécifiques à ce genre et notamment les outils de la cohésion thématique, le balisage du texte permettant de distinguer au sein des séries thématiques les idées principales et les idées secondaires, les introductions d'exemples pour clarifier le discours, les reformulations pour clarifier le lexique, etc., etc. Il doit apprendre à préparer et oraliser des notes, à travailler sa voix, à capter l'attention... Je renvoie ici à l'ouvrage de Dolz et Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral*, publié chez ESF ; outre une description des genres, les auteurs proposent des parcours didactiques qui ménagent un lien intelligemment construit de l'école primaire au collège.

Tous ces apprentissages impliquent que, ici encore, soient analysées des productions d'experts et que soient donc constituées des vidéothèques le permettant. Ajoutons que chaque discipline ne peut s'approprier chacun de ces genres qu'en les réinterrogeant dans leur logique de construction des savoirs.

Enfin un dernier point fondamental sur lequel je me contenterai d'attirer l'attention : il faut qu'émerge une véritable connaissance de la langue orale, qu'une grammaire de l'oral soit mise en place. L'oral réussi n'est pas un écrit oralisé. Les pauses de l'oral ne correspondent en rien aux ponctuations de l'écrit. À l'oral, les intonations, les silences sont significatifs. Les redites, les reformulations, les hésitations, les plages métadiscursives ne sont pas des formes erronées. Le concept même de phrase est à revisiter. Il faut donc analyser des productions d'oral, des enregistrements pour en comprendre les mécanismes. Passer de l'oral à l'écrit c'est passer d'un code à un autre, et pour que l'élève réussisse ce passage, il faut qu'il connaisse les caractéristiques de chacun d'eux. Nous avons dans les travaux des élèves les traces de cette superposition des codes...

Que veut dire cette injonction souvent lue : « Faites des phrases! ». Et d'abord qu'est-ce qu'une phrase ? On ne peut la plupart du temps en décider que d'après le contexte qui la génère. « G. A. P. A. I. L. L. A. R. D. » est une phrase. Elle est la réponse la plus claire et la plus économique à quelqu'un qui me poserait la question : « Comment s'épelle votre nom ? » Hormis la première et la dernière phrase d'un texte, c'est la succession des idées qui peut le déterminer. On peut en revanche décider avec l'élève que lors d'un examen ou d'une évaluation, il doit formuler des réponses qui reprendront le thème de la question et seront syntaxiquement constituées à partir du modèle de la phrase de base de notre langue S - V - Ct. Il saura que ce genre imposé par l'école réclame ces contraintes de formulation.

En conclusion, l'élève doit redevenir l'acteur principal du lire/dire/écrire. Le professeur doit particulièrement soigner ses silences.

La part relative du lire/dire/écrire est inégale selon les disciplines. Je pense notamment à l'EPS où il s'agit souvent de verbaliser dans l'action ; je pense à l'éducation musicale où percevoir et produire réfère à un métalangage bien spécifique construit pour permettre de décrire, analyser ou même argumenter à partir de signes et de sons ; aux arts plastiques ; aux langues vivantes où l'oralisation ne peut se construire qu'à partir de genres socio-discursifs identifiables, où toutes les données concernant le lire et l'écrire et que nous venons d'exposer sont à transposer dans la langue enseignée sans détour par le français, sans référence à une grammaire du français qui crée davantage une zone de confusion supplémentaire, un détour inutile qu'une imprégnation facilitatrice.

Enfin, prenons garde aux exercices transversaux de type « lecture des consignes » ou « argumenter dans toutes les disciplines » ou encore « le lexique commun aux disciplines ». Y recourir, c'est créer artificiellement une zone de conflit cognitif perturbante et inutile. L'élève qui est en classe d'histoire sait qu'argumenter ne correspond pas au modèle rhétorique canonique thèse, antithèse, l'élève qui est en classe de musique ne sort pas son double décimètre quand on lui parle de mesure et l'élève qui lit une consigne de mathématique sait très bien qu'il ne pourra la traiter qu'avec des outils mathématiques. C'est la logique des disciplines qui en génère les consignes. Ces consignes émergent de leurs spécificités et de la perception de leurs cohérences. Justifier en mathématiques ou en français n'a pas le même sens parce qu'elles ne construisent pas la même culture, ne répondent pas à des objectifs comparables. Je n'ai pas besoin de savoir ce que veut dire piloter une

Ferrari pour apprendre à piloter un avion, même si, dans les deux cas, il s'agit de piloter, je suis dans deux univers différents et je vais rarement chercher la marche arrière sur mon airbus.

Prenons garde également aux exercices systématiques proposés hors de toute contextualisation : une relation étroite doit toujours être construite entre l'outil et les effets qu'il produit dans un contexte énonciatif identifié, entre l'outil et la discipline qui le met en oeuvre. Dire, par exemple, que « le » est un déterminant article défini n'est pas suffisant, sa valeur est en effet étroitement dépendante du contexte qui le mobilise : si je dis « le chat est un animal domestique », « le » a une valeur générique, il désigne tous les chats du monde; si je dis « le chat de ma voisine est voleur », « le » ne désigne qu'un chat et un seul.

Repenser l'évaluation

Cette nouvelle perspective pédagogique qui vise à intégrer la Maîtrise de la langue aux apprentissages disciplinaires, qui vise à articuler Maîtrise de la langue et Maîtrise des savoirs implique que soit repensés dans leur ensemble les modes d'évaluation.

Répondre à une série de questions selon le modèle canonique Sujet - Verbe – Complément - c'est demander de faire émerger une information, un savoir ponctuel. Une connaissance ou des connaissances ne sont pas garantes d'une culture même si elles en sont les éléments fondateurs. Ce sont des liens cohérents entre ces connaissances qui fondent un savoir construit, c'est la manière de les activer, de les mettre en réseau qui élabore des champs notionnels. **La perception du sens est souvent perturbée par la manière de l'interroger.** Il faut réinterroger le sens de mémoire... apprendre... (qu'entend-on par « n'apprend pas ses leçons? Des difficultés de compréhension. ?)

Dans le même ordre de réflexion, l'exercice à trous où 20 mots sont attendus pour 20 points préparent plus au « Jeu des mille francs » ou à l'émission « Questions pour un champion » qu'à l'acquisition d'une véritable culture. Nous retrouvons les mêmes insuffisances, les liens entre ces informations sont préétablis par le professeur selon une cohérence que l'élève n'a pas forcément intégrée. L'élève bouche les trous d'un raisonnement construit et donc seulement maîtrisé par le professeur. Toute cette pédagogie du « trou aménagé » est inopérante et même contraire à l'idée de maîtrise de la langue. Nous retrouvons ce paradoxe du professeur trop présent.

Autre chose, l'évaluation telle qu'elle est souvent conçue contrôle, valide des savoirs mais n'évalue pas leur maîtrise c'est-à-dire la compétence à les réinvestir. Il manque presque toujours cette étape ultime. En effet, on ne peut conclure à la maîtrise d'un savoir que dans la capacité à le réinvestir dans un projet personnel, dans un cadre différent du cadre d'apprentissage. Demandons, par exemple, de transformer les connaissances sur la vie dans les campagnes au moyen-âge en une interview fictive d'un serf de l'époque, transformons une série de lectures documentaires en une page de manuel scolaire. Essayons de réinsérer les savoirs construits émergeant d'un discours didactique dans une nouvelle structure imposée...

Voyons maintenant de plus près comment fonctionne la langue dans les disciplines pour que nous puissions interroger les conditions de cette maîtrise au coeur des disciplines et les outils indispensables à sa mise en oeuvre.

C'est au moment où les savoirs se construisent que la langue qui permet de les maîtriser se construit également. C'est donc à chaque discipline de s'interroger sur la manière dont se construit cette interaction maîtrise de la langue/maîtrise des savoirs. Dans une démarche à la fois réflexive et pragmatique, l'élève acteur doit réfléchir à la démarche intellectuelle imposée par la discipline, doit identifier l'étape qui le conduit à la construction de nouveaux savoirs et, en fonction de l'étape identifiée, doit mobiliser les outils de langue nécessaires à l'élaboration de ces savoirs. Toutes ces opérations interagissent, sont étroitement liées.

Le problème de la maîtrise de la langue est donc d'abord et avant tout un problème disciplinaire. Décrire une expérience scientifique n'a absolument rien de commun avec décrire un coucher de soleil ou grand-mère qui tricote ! Prenons un exemple simple emprunté aux sciences : un élève doit décrire une expérience pour la transmettre. Il doit d'abord repérer à quel endroit de la démarche expérimentale elle se situe, s'interroger sur sa fonction, respecter l'ordre de réalisation des différentes étapes, utiliser le vocabulaire spécifique lié à cette mise en place (tube à essai, solution, dilution...), et donc maîtriser l'impératif présent des verbes d'action mobilisés, y ajouter des COD qui, précisément désigneront des objets, compléter par un nombre plus ou moins important de compléments circonstanciels de manière ou de but ; etc. . Et c'est bien au professeur de sciences de mobiliser ces outils et d'en assurer la maîtrise ; c'est lui qui, en phase d'apprentissage ou de correction ou de remédiation parlera d'impératifs mal conjugués ou de compléments circonstanciels de manière manquants. C'est lui qui imposera et nommera le modèle syntaxique : verbe à l'impératif + complément d'objet direct + compléments circonstanciels. Ainsi, l'élève construit son langage en même temps que son savoir. Répétons-le, martelons-le, le savoir s'élabore en même temps que la langue qui le construit. Pour autant, le professeur de sciences reste un professeur de sciences qui, en même temps qu'il construit une notion nouvelle, met en place les outils de langue qui la construisent. **On peut même aller jusqu'à dire qu'il n'a pas le choix** puisque c'est de cette interaction, de cette mise en synergie que naît le savoir.

Comment mettre en place cette articulation entre savoirs et compétences langagières ?

L'idéal serait que, dans chaque discipline, une véritable interrogation soit menée sur quelques axes fondamentaux : quelles sont les spécificités de chaque discipline ? quand ? où ? de quelles manières (au pluriel) la langue est-elle mobilisée ? quels modes (toujours au pluriel) d'organisation, de raisonnement ? quels éléments structurants fondent la cohérence et l'identité disciplinaires ? Quel type et quel genre d'oral dois-je activer ?

Ensuite, une coopération relativement brève avec le professeur de français permettra d'apporter les bons descripteurs et un métalangage partagé par tous et pour tous les élèves. Le professeur d'histoire dira « revois ton enchaînement chronologique et le choix des connecteurs » et non pas « fais des phrases et range-les »... ou, encore, « l'orthographe du nouveau champ lexical n'est pas intégrée ». Attention, cette illustration ne doit pas arriver en surimpression, elle n'illustre qu'un comportement induit.

Il faudrait donc, pour chaque discipline, faire émerger les modèles didactiques, les modes de raisonnements et les éléments structurants de la pensée et des savoirs, recenser des modèles de référence, les différentes formes d'écrit que

rencontrera l'élève lecteur dans la discipline et ceux qu'il devra produire en tant que scripteur ; interroger et mettre en place ces écrits spécifiques et leurs constituants.

Comment, quels changements dans les pratiques très concrètement ?

Il s'agit d'abord d'une prise de conscience

Il s'agit de montrer qu'il ne s'agit pas d'une révolution mais avant tout d'un problème pédagogique qui équivaut à repenser les pédagogies disciplinaires.

Il s'agit de montrer que la mise en oeuvre est possible dès cette prise de conscience, qu'elle ne s'ajoute pas mais qu'elle est partie intégrante de l'enseignement disciplinaire.

Outre cette obligation de réinterroger sa discipline, il paraît urgent et incontournable de commencer par la construction d'une culture commune à toute l'équipe éducative. Il faut que chacun ait les mêmes descripteurs, qu'un langage commun soit partagé par tous enseignants et élèves, que face aux mêmes problèmes, on propose les mêmes réponses, que les compétences exigées par le pilier 1 du socle commun soient évaluées par l'ensemble des disciplines.

Cette sorte de culture partagée doit se fonder notamment sur la recherche puis la mise en place d'outils communs. Il est évident qu'à ce stade, l'expertise du professeur de lettres sera nécessaire pour fournir les bons descripteurs. Ces outils concerneront en sus des outils non verbaux :

- la connaissance des genres et types d'écrits ;
- la connaissance des éléments structurants non verbaux comme la mise en page, la typographie, la numérotation. Je me permets d'insister un peu sur ces organisateurs, distributeurs de sens non recensés, non étudiés et qui sont pourtant révélateurs des grands mouvements d'un discours construit. Que signifie ce A, ce B, ce 1, 2, 3; quelles hiérarchies instaurent-ils, quels liens organisent-ils ?
- la cohésion textuelle; ou, dit autrement, l'articulation entre les informations.

Je pense là aux différents types de progression thématique, aux différents modes de substitution qui permettent de reprendre sous des formes différentes une même information, aux outils qui permettent de diviser le tout en parties ; par exemple, les artisans divisés en potiers, forgerons, orfèvres, etc. ; je pense aussi aux liens implicites entretenus souvent et paradoxalement par souci de simplification « L'homme se déplace pour suivre les troupeaux. C'est un nomade ». Le point entretient une relation de sens entre deux phrases (sauf pour la première et la dernière. On dira alors « point final ») . Sinon, il dissimule un lien qui n'est pas forcément perçu par l'élève. La ponctuation s'enseigne comme un outil générateur de sens ;

- la cohésion phrastique et notamment les fonctions des différents compléments circonstanciels. Je pense notamment à ce qu'on pourrait appeler la polysémie circonstancielle. Quand je dis « Dès que je fais du bruit, le renard se dissimule » ou « dès que la ronce touche le sol, elle produit une autre pousse », le « dès que » marque autant le temps que la cause. Les connecteurs logiques sont aussi des outils importants qui permettent d'établir des liens entre les informations ; la ponctuation ou plutôt les ponctuations constituent de redoutables balises de sens dont je vais illustrer les effets induits sur la compréhension dans le diaporama qui va suivre ;

- le repérage et la hiérarchisation des informations à l'intérieur de la phrase. Soit la phrase : « Les hommes qui sont rentrés bredouilles de la chasse se livrent à la cueillette » renferme deux informations : l'homme chasse et l'homme cueille ». Ces

deux informations sont hiérarchisées : l'information principale est, ici, « les hommes se livrent à la cueillette », l'information secondaire « les hommes sont rentrés bredouilles de la chasse ». J'aurais deux informations de même niveau si je disais « Les hommes sont rentrés bredouilles de la chasse. Ils se livrent à la cueillette » ; la prise de conscience de ces liens permet à l'élève de franchir un niveau de compréhension, de passer du sens donné par la phrase à la cohérence textuelle, cohérence que ne construisent pas les « mauvais lecteurs » cantonnés, faute d'outils, à une lecture pointilliste;

-le lexique avec, certes, les effets de la synonymie, de la polysémie, mais aussi, et surtout, avec une perspective d'approche du sens très différente. Cette partie est fondamentale, chaque discipline décline des concepts nouveaux, des champs sémantiques, lexicaux, des descripteurs spécifiques.

Le mot nouveau est souvent le produit d'un appareillage explicatif qui le précède. À l'inverse, le mot peut être inducteur, déclencheur d'un dispositif explicatif.

Le mot, lui-même, est à considérer comme un ensemble, une association de constituants (appelés sèmes). Par exemple, **espèce** = aspect semblable + caractères communs + même genre + engendrer des individus féconds. Vérifier la connaissance du mot peut par exemple consister à appliquer ces critères d'identification à deux textes descriptifs présentant deux animaux proches.

Le mot est en lui-même, dans ce qu'il recouvre, un petit discours sur la réalité qu'il désigne, comme le mot « rondade » en EPS permet de le concevoir.

Chaque discipline active des champs lexicaux spécifiques et qui s'organisent autour de quatre entrées principales: le métalangage permettant l'analyse et fournissant les descripteurs de la réflexivité, le lexique de l'expérimentation (sismomètre, respiromètre...), le lexique d'un nouveau champ de connaissances (pharaon, scribe...), le lexique du quotidien qui tire sa polysémie de son emploi disciplinaire (milieu, précipitation...). L'orthographe de ces mots est à prendre en charge au moment de leur découverte (recours à l'étymologie, aux familles de mots...)

Au cœur des apprentissages, le lexique est donc à considérer autrement que comme une définition figée d'article de dictionnaire. Et, là encore, sa mise en réseau, son appartenance à un champ disciplinaire sont le préalable à toute tentative définitionnelle.

Il n'en reste pas moins que ces outils de langue doivent être réinterrogés dans la discipline qui les mobilise. Pensons notamment aux expansions du nom qui, dans un texte littéraire, peuvent être autant d'éléments descriptifs qui peuvent être ajoutés pour décrire, par exemple, le cadre d'une action. « Près du vieux moulin aux ailes délabrées qui dominait la vallée, la maison semblait oubliée.... ». Leur suppression enlèverait, certes, quelques précisions et la poésie d'ensemble mais ne perturberait pas fondamentalement le sens « Près du moulin, la maison semblait oubliée... » ne pose aucun problème de compréhension. En revanche, dans un texte scientifique ou historique, par exemple, ces mêmes expansions ont souvent une fonction de catégorisation ou d'identification « grenouille verte »: ici verte n'a pas la fonction d'un adjectif de couleur puisqu'il s'agit là de la désignation d'une espèce qui peut même être jaune, dans « la mer Rouge » non plus : dans les deux cas ils sont identifiants et insupprimables.

Dans le même ordre d'idée, apprenons très tôt aux élèves à faire cette même différence entre « les enfants qui sont épuisés se reposent » et « les enfants, qui sont épuisés, se reposent »

Il n'en reste pas moins que ces outils, dès l'école primaire, doivent être analysés et décrits d'après le contexte qui les génère et en fonction des effets qu'ils produisent. La grammaire, le fonctionnement de la langue à l'échelle du texte ou de la phrase, ne doit pas être réservée au champ exclusif du français.

Il faut que les effets produits par les outils de langue soient mesurés à l'aune des disciplines qui les mobilisent, qu'on ne retombe pas dans le piège du systématisme où l'outil tourne à vide et – situation aberrante - ne fonctionne que pour lui-même en dehors de toute réalité énonciative.

Une vigilance particulière doit être accordée aux points de passage entre l'école primaire et le collège. L'élève passe d'une perception plus globale de l'enseignement à une réalité très cloisonnée dans un découpage horaire rigoureux bornant des zones étanches appelées disciplines. L'un de ces points de passage pourrait être la lecture des textes documentaires qui est un champ largement pris en charge dans le socle commun de connaissances et de compétences. L'intérêt de cette lecture documentaire est au moins double. D'une part, ces écrits présentent une grande variété de formes, de types et même de genres d'écrits ; et, d'autre part, ils recouvrent tous les champs de savoirs explorés par les disciplines. La recherche d'informations, leur réorganisation et leur réécriture peuvent être l'occasion de faire apparaître les identités disciplinaires et leurs logiques d'exploration des savoirs. La lecture documentaire développe également des compétences multiples de lecteur/scripteur, c'est une lecture non linéaire, c'est une lecture composite qui associe des éléments constitutifs de sens très divers et que l'on retrouvera dans les disciplines, notamment le lien texte/image, notamment les éléments textuels structurants non verbaux, notamment la prise en compte de divers symboliques : schémas, organigrammes, tableaux à double entrée.

Il s'agit, en fait, d'accompagner l'émergence des disciplines et de l'accompagner dans une liaison école collège à réinterroger. Je ne développerai pas davantage ce sujet puisqu'il constitue l'une des problématiques proposées lors des ateliers de l'après-midi. Cependant, pour illustrer cette idée, je donnerai, dans le diaporama illustratif, quelques exemples de mises en oeuvre qui pourraient être aisément intégrés à l'école primaire et préparer à ce passage

Trois choses essentielles pour conclure

La première, c'est qu'il ne s'agit pas d'un retour forcené à une centration disciplinaire ; à une vision de la discipline qui redeviendrait une zone étanche. Il s'agit plutôt d'avoir un autre regard et aussi une perception globale différente. Je ressens plutôt cette centration, ou mieux, cette recentration comme une première étape incontournable, tout à fait nécessaire, mais certainement pas suffisante, je m'explique.

Il me semble impossible de parler d'interdisciplinarité tant que chaque discipline ne s'est pas interrogée sur ses spécificités, tant qu'elle n'a pas mis en oeuvre les outils nécessaires à l'élaboration des savoirs qu'elle construit. Ce postulat étant posé, il faut accéder au niveau supérieur d'intégration et de réinvestissement des connaissances et qui serait – à terme - la construction autonome d'une culture. L'être citoyen pensant que l'école doit contribuer à construire se situe à l'intersection de tous ces champs disciplinaires. C'est la mise en synergie de tous ces savoirs, la mise en place d'une sorte d'interculturalité qu'il serait certainement urgent de repenser. Les TPE, les IDD et autres tentatives qui s'approchaient de la mise en place concrète de ce niveau d'intégration ont en partie échoué et c'est dommage: les intentions étaient excellentes mais les dispositifs ont malheureusement été imposés sans que les contenus soient véritablement interrogés, sans que les équipes sur le terrain soient véritablement préparées ou formées; et ils ont été ressentis non pas comme de véritables opportunités mais bien plutôt comme de nouvelles contraintes, comme des fourre-tout ou des coquilles vides! L'école reste empêtrée dans ses carcans disciplinaires, dans des emplois du temps qui laissent quasiment illisible la cohérence d'ensemble – un peu comme les pièces d'un puzzle que l'on n'assemblerait jamais. Il y a certainement là une interrogation urgente à mener.

Pour la seconde, je veux revenir sur l'enseignement des langues étrangères dont la maîtrise relève d'une même analyse. Cet enseignement est d'abord à penser hors de l'enseignement du français mais avec les mêmes approches. De l'échange conversationnel à la lecture d'un extrait de roman en passant par le théâtre, les choix des registres, du lexique, de la tonalité sont contraints par l'identification des genres et des situations. Le détour par le français, la référence à la syntaxe française est un détournement d'objectif. La problématique de la traduction peut également être gérée selon les mêmes logiques d'investigation : comparer des traductions d'une même oeuvre est un exercice vivifiant qui montre, comme une évidence, que traduire un texte n'est pas traduire mot à mot, ni même phrase à phrase, mais c'est d'abord s'emparer d'un registre, d'une tonalité, d'un enjeu de communication.

Pour la troisième, il ne faudrait pas que cet exposé laisse l'impression dominante d'une approche techniciste. Elle n'est, en fait, qu'une nouvelle approche pédagogique qui fait de l'élève l'acteur principal du lire/dire/écrire ; un acteur responsable, conscient et maîtrisant la construction de ses savoirs et ses rapports aux autres. Il ne faudrait pas passer sous silence la forte adhésion des élèves à ces pratiques dont il interroge lui-même la cohérence, dont il perçoit la finalité et pour lesquelles il reste l'acteur principal. Le plaisir de la réussite est à la mesure des ambitions que l'on peut prétendre donner à l'élève !

IV. Travaux en ateliers inter-catégoriels

Atelier 1. la continuité école-collège

Du cours de français à la mise en oeuvre de la Maîtrise de la Langue.

Comment distinguer, articuler les activités et les apprentissages

- à l'école et au collège ?
- dans les disciplines ?

Rappel de la commande rectorale : « prendre des mesures pour améliorer les performances en maîtrise de la langue ».

1- distinguer maîtrise de la langue et français (et discipline)

(CF : document de synthèse proposé dans l'atelier et joint à la fin du compte rendu de cet atelier.)

Cette distinction doit être affinée de manière à mieux définir le domaine de la MDL, elle permettra de mieux situer les responsabilités de chaque enseignant et/ou de chaque discipline.

Dans le premier degré, la polyvalence peut se traduire par un enseignement « a-disciplinaire ».

Dans le second degré, l'entrée disciplinaire peut conduire à un enseignement qui minore la prise en charge transversale de la maîtrise de la langue ou masque ses exigences particulières dans les différentes disciplines.

Dans les deux cas, on peut observer des dérives technicistes ou formalistes.

Articuler discipline et maîtrise de la langue suppose de mieux identifier ce qui doit être articulé.

2- Objectifs.

Expliciter les champs disciplinaires :

- l'objet spécifique et en particulier le périmètre du français
- les enjeux de formation, dont ceux qui renvoient à la maîtrise de la langue

Identifier la place accordée à l'élève dans le processus d'enseignement / apprentissage.

cf. la logique de l'élève qui n'est pas spontanément en convergence avec la logique du savoir et/ou la logique de l'enseignant.

3- prendre des mesures

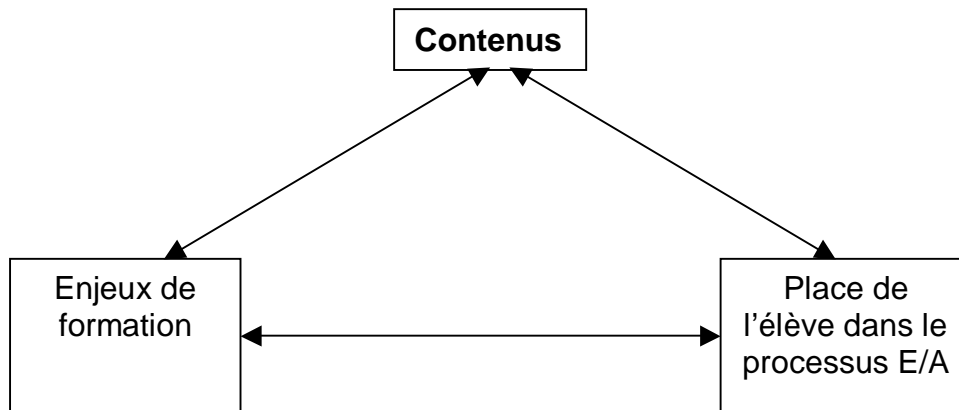
Inspection.

- Évaluer la réalité de la place accordée à la maîtrise de la langue :
- en terme de pratique langagière (quantité et qualité)
- en terme d'enseignement (contenus et méthode).
- Inciter à l'explicitation des objectifs d'apprentissage :
- disciplinaires
- Maîtrise de la langue.

Produire un document académique à l'attention de tous les enseignants

Ce document doit apporter une clarification du périmètre de la discipline « français » et préciser les objectifs et contenus de la maîtrise de la langue.

Pour une éviter une dérive formaliste (techniciste, cumulative...), liée aux contenus alors définis de la maîtrise de la langue, il conviendra de mettre en relation :



Erick Pontais, IEN premier degré

Document de travail de l'atelier 1

« Maîtrise de la langue » et champ disciplinaire du « français » : quelles relations, quelle progression, quelles interactions

Un professeur des écoles qui enseigne au « Cycle des apprentissages fondamentaux » (GS, CP, CE1)							
Le langage oral	La lecture	L'écriture					
Ces compétences sont mises en œuvre en dehors de contextes disciplinaires très précis, sinon pour quelques-uns (l'entrée dans le monde du récit ou de la poésie) qui constituent une approche de la discipline « français » avec également les premières interrogations pour une réflexion linguistique explicite (accords)							
Un professeur des écoles qui enseigne au « Cycle des approfondissements » (CE2, CM1, CM2)							
Le langage oral	La lecture	L'écriture	La rédaction	La littérature	Le vocabulaire	La grammaire	L'orthographe
Compétence transversale : « dire »	Compétence transversale : « lire »	Deux activités composant la compétence transversale : « Ecrire »		Partir « lettres » de la discipline « français »	Constitution d'un champ linguistique spécifique à la discipline « français »		
Le champ de « La maîtrise de la langue » se met en place dans les disciplines qui se constituent également dans ce cycle : EPS, histoire, instruction civique et morale, langue vivante, mathématiques, pratiques artistiques, sciences et technologies, ...				Le champ disciplinaire du « français »			
De l'École primaire au collège							
L'équipe pédagogique des professeurs de système							
Le langage oral Dire	La lecture Lire	L'écriture Ecrire	La rédaction Ecrire	La littérature	Le vocabulaire	La grammaire	L'orthographe
arts plastiques, EPS, hist/géo, langue vivante, mathématiques, musique, SVT, technologie,				français			
Le champ de la « Maîtrise de la langue » est pris en charge dans et par toutes les disciplines (dont le français d'ailleurs) qui doivent expliciter et enseigner la spécificité de leurs rapports à la langue et participer à l'élaboration de compétences langagières complexes				Ces enseignements sont assurés par le professeur de français			

Séminaire « Maîtrise de la langue » : doc de travail, Atelier 1

Atelier 2. Apprendre l'oral, l'oral pour apprendre

Comment la pratique de l'oral constitue-t-elle à la fois un moyen, un outil et une finalité de l'enseignement ?

Le titre de l'atelier conduit à réfléchir à l'oral comme objet d'apprentissage et à l'oral comme vecteur contribuant à tous les apprentissages.

Deux exemples de pratique sont présentés : l'un dans le domaine de l'enseignement du français en classe de 3^{ème} et l'autre dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes en allemand en classe de 4^{ème}.

Le premier exemple s'inscrit dans le cadre des programmes de français du collège et vise à exercer, dans le champ « Dire », les compétences inscrites dans les grilles de référence du socle commun, « prendre la parole en s'adaptant à la situation » « participer à un débat » et « rendre compte d'un travail individuel ou collectif ». La séance *Débattre à l'oral sur un thème, la publicité* fait partie d'une séquence sur l'argumentation qui articule l'oral et l'écrit à travers l'étude d'un corpus de textes argumentatifs pour rendre les élèves capables de reconnaître une thèse et de développer des arguments. Organisée en trois temps, cette séance propose tout d'abord la lecture de trois textes ayant un thème commun le sport et développant une thèse identique le sport est bénéfique. Les élèves ensuite sont invités à retrouver la stratégie argumentative adoptée dans chacun des textes (mise en évidence des liens logiques, des arguments, de la thèse) enfin un débat oral sur un autre thème, la publicité, s'organise. Pour ce troisième temps, la classe est partagée en deux groupes, le groupe des débatteurs et le groupe des observateurs, un élève tient le rôle de l'animateur. Le groupe des observateurs utilise une grille d'évaluation portant sur le fonctionnement du débat et sur la qualité des échanges. La séance se prolonge par l'écriture d'un paragraphe argumentatif en adoptant une des stratégies repérées dans les textes de départ.

Le deuxième exemple se rapporte également à une situation de débat mais en langue étrangère dans une classe de 4^{ème}. L'académie de Caen développe, depuis de nombreuses années, les débats en langue étrangère au collège et au lycée. A l'occasion d'une journée sur le harcèlement à l'école, le professeur fait travailler les élèves autour de cette thématique. Le premier temps est un temps d'imprégnation. Le professeur fait découvrir des documents oraux et écrits pour poser le contexte. Des exercices de compréhension sont proposés. Dans un deuxième temps, les élèves s'entraînent au débat. En langue étrangère, les élèves n'ont pas les outils linguistiques pour débattre. Il faut donc fournir ces éléments. Les élèves par groupes de cinq donnent alternativement un argument pour et un argument contre. Différents exercices d'entraînement peuvent être proposés : utiliser l'exemple ou l'illustration pour construire un argument, reprendre l'argument inverse en s'y opposant, pratiquer l'objection... Le troisième temps est le temps du débat. Par groupes de 4, les élèves alternent la position de débatteur et la position d'observateur. Les élèves qui écoutent peuvent être en situation de prendre des notes ou d'utiliser une grille d'évaluation mais ils peuvent aussi être interpellés pour donner une opinion. Des activités écrites en situation sont enfin proposées : faire la synthèse du débat ou rédiger une prise de position personnelle. En évaluation, il est ultérieurement demandé en binôme un débat sur un thème proche en s'enregistrant.

Les deux pratiques exposées ont des finalités communes : apprendre à débattre, donner des outils linguistiques pour débattre, construire une attitude citoyenne (prendre en compte le point de vue de l'autre – négocier le sens en groupe). Dans les deux cas, l'oral est un moyen pour apprendre le discours argumentatif et ses ressorts mais également un objet d'apprentissage puisque les élèves sont confrontés à une pratique langagière codifiée qui donne lieu à une évaluation critériée.

À partir de l'exposé de ces deux exemples, les participants de l'atelier réagissent en cherchant à confronter les pratiques à partir de la problématique dégagée.

En lycée professionnel, les axes de la pédagogie de l'oral vont également de l'écrit vers l'oral pour revenir à l'écrit et de l'individuel au collectif. Les pratiques de débats sont travaillées notamment dans les classes européennes. L'oral comme vecteur d'apprentissages est très présent : ainsi, le témoignage d'expériences vécues en stage est très souvent utilisé par les enseignants comme point de départ pour introduire une séquence de travail sur une notion technique. Le passage à l'écrit peut s'effectuer sous la forme de la rédaction d'une synthèse qui s'élabore collectivement à partir des propositions orales des élèves. Des écueils sont alors à éviter pour l'enseignant qui doit éviter de « parler comme les élèves » tout en restant proche des formulations énoncées pour aller vers une rédaction recevable. Des exercices d'entraînement sont également pratiqués sous une forme individuelle, par exemple, les entraînements aux soutenances de mémoire de stages. Ces entraînements du « parler en continu » sont fréquemment menés dans une collaboration entre le professeur de lettres et l'enseignant de STI. L'apprentissage de l'utilisation des moyens de communication actuels comme support de la parole (présentation PowerPoint) est développé. Les référentiels de compétences dans l'enseignement professionnel sont largement utilisés pour évaluer la maîtrise de la langue orale en français et en langue étrangère.

L'oral tient notamment une place dans la certification du CAP. Sont donc travaillées des situations qui se rapportent à la vie de l'entreprise sous forme d'ateliers pour apprendre à prendre la parole en public ou à rendre compte d'un problème à un supérieur hiérarchique. Ainsi, des scénarios référencés à la vie active permettent de créer les conditions d'un véritable apprentissage de l'oral.

Dans le premier degré, la pédagogie de l'oral est tout d'abord prioritairement la préoccupation majeure de l'école maternelle. Les programmes placent le langage au cœur des apprentissages. L'enseignant prend appui sur les situations authentiques fournies par la vie de la classe ou sur des situations problèmes pour faire s'exprimer les élèves et faire exercer les compétences de langue orale définies par les programmes. Les modalités de travail sont variées en individuel à travers les interactions de l'enseignant avec chaque élève, en ateliers centrés sur des objectifs langagiers spécifiques ou en regroupement collectif pour des moments durant lesquels on travaille le langage en réception et/ou le langage en production. L'acquisition d'un langage oral riche et varié est présentée comme une propédeutique à l'apprentissage de la lecture.

À l'école élémentaire, les pratiques de l'oral sont inscrites dans les programmes. L'oral est objet d'apprentissage avec des compétences à atteindre aux

deux paliers du socle commun mais il est également moyen pour construire des apprentissages disciplinaires au cycle 3. Comme en lycée professionnel, l'oral collectif est souvent utilisé pour élaborer une synthèse écrite collective à l'issue d'une séance par exemple en histoire. La discussion entre les élèves après un temps de travail en groupes permet d'établir progressivement la trace écrite qui rassemblera les acquis de la séance. Le champ littérature des programmes a également induit le développement de pratiques intéressantes sous la forme des débats d'interprétation à partir des œuvres lues.

Cependant, au-delà des prescriptions des programmes, on observe des difficultés à mettre en œuvre de véritables temps d'apprentissage de l'oral aussi bien à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire. Les pratiques sont souvent routinières. La parole de l'enseignant est parfois envahissante. La qualité de la langue parlée par l'enseignant est quelquefois sujette de questionnement. Aussi, d'importants besoins de formation continue sont-ils constatés pour conduire un enseignement explicite des pratiques de l'oral et créer les conditions d'un retour réflexif sur les énoncés produits pour induire des progrès. Le champ de l'évaluation de l'oral est trop peu investi.

Au collège, les constats sont identiques. L'observation de séances disciplinaires montre souvent une prédominance d'un mode d'interactions orales uniformes, l'enseignant interroge les élèves qui répondent par un ou deux mots. Les exigences sont la plupart du temps insuffisantes sur la qualité des réponses orales des élèves. L'enseignant monopolise le temps de parole. Cependant, des pratiques plus innovantes peuvent s'observer sur l'utilisation de l'oral comme outil pour apprendre. Sont décrits des temps d'oral collectif en mathématiques de confrontation de démarches de résolution de problème durant lesquels les élèves sont amenés à expliquer les solutions trouvées lors de phases de travail de groupes puis à valider les propositions pertinentes. Le temps d'échanges oraux est alors un véritable temps de construction des savoirs dans lequel les élèves dialoguent en s'appropriant des connaissances.

Le témoignage des acteurs de la formation continue met en avant l'hétérogénéité des besoins des publics accueillis. Cependant, il s'agit très souvent de reconstruire une estime de soi qui a été détruite par des parcours scolaires difficiles. La prise de parole est alors vécue comme un préalable à l'entrée dans un processus de formation.

L'accent est mis sur la pratique de l'oral comme un exercice intellectuel - construire un discours cohérent et adapté - mais aussi comme un exercice physique et psychologique - se positionner dans un échange, poser sa voix... Les pratiques portent sur apprendre l'oral dans des situations communicationnelles dont il faut s'approprier les codes. Ces exercices de communication apprennent à analyser la situation dans laquelle on doit s'exprimer, à identifier les interlocuteurs et à percevoir les enjeux de l'échange. Les pratiques peuvent également utiliser l'oral comme outil pour apprendre. On va pouvoir apprendre à apprendre en reformulant, en mémorisant à voix haute, en questionnant.

Dans les établissements de l'enseignement professionnel tels que les établissements des métiers de l'hôtellerie, l'apprentissage de l'oral est également développé suivant cette dimension de la communication. Les situations pratiques liées à l'exercice des différents métiers sont simulées dans des jeux de rôles qui

permettent d'acquérir les savoir-faire communicationnels nécessaires mais également les savoirs linguistiques indispensables (vocabulaire technique et culturel lié par exemple à la présentation d'un menu ou d'une carte des vins). Les situations sont théâtralisées pour entraîner les élèves à maîtriser les codes culturels qui sont souvent implicites. L'utilisation des TICE est particulièrement intéressante pour mémoriser ces moments et permettre ensuite leur analyse. Les développements des équipements vidéo sont ainsi favorisés car ils sont des outils très précieux pour faire progresser les élèves dans la maîtrise de l'oral.

La confrontation des témoignages et des réflexions autour de la problématique de l'atelier permet de mettre en avant quelques axes qui peuvent être retenus pour concevoir les actions notamment de formation à entreprendre. Une pédagogie de l'oral s'appuie nécessairement sur une alternance et une complémentarité de situations d'apprentissage authentiques et d'activités d'entraînements plus systématisés. L'enjeu de la situation proposée doit être rendu explicite pour les élèves. Les pratiques sociales de référence (débat - interview - entretien...) servent de toile de fond aux scénarios pédagogiques.

Travailler l'oral, c'est toujours penser une articulation oral et écrit – une alternance individuel et collectif – une gestion du temps et de l'espace.

La conclusion de l'atelier dégage des propositions qui rassemblent les participants.

Centrer les inspections à tous les niveaux sur l'observation des pratiques de l'oral en s'attachant à favoriser un recul réflexif sur les interventions orales de l'enseignant

Promouvoir des formations qui pointent la problématique de l'oral pour en clarifier les enjeux à tous les niveaux de l'enseignement Développer des projets qui explorent le lien oral et TICE : inventorier les outils disponibles et les pratiques innovantes pour améliorer l'évaluation des compétences de l'oral.

Fabienne Louis, IEN premier degré

Atelier 3. L'écriture, une compétence transversale

Quels écrits produit-on dans les disciplines et quelle pédagogie pour les enseigner ?

Nota : «Une compétence à l'intérieur des disciplines et places de l'écrit dans les disciplines» a semblé au groupe de travail un libellé plus adapté, en ce sens que l'écriture n'est pas l'objet d'étude, mais bien un outil qui fonctionne différemment au regard des spécificités des disciplines.

Réflexions qui ont fait progresser la prise en compte du paramètre « MDL » à travers les disciplines

-Prise de conscience professionnelle

1- Question de la forme scolaire et des épreuves d'examen.

- Collège : brevet et paragraphe argumenté

- Lycée : commentaire de documents, dissertation composition

C'est par la réflexion sur la forme scolaire que la prise de conscience s'est faite.

2- Enjeu des sections européennes

En changeant de langue, on change de concept et on ne donne pas le même éclairage au contenu : l'exemple «guerre de Sécession» en français qui a une connotation moins terrible que «civil war» en anglais.

- Les réponses pédagogiques aujourd'hui

1. Entraînement présent à l'exercice écrit.

2. Fréquence de l'entraînement.

3. Décomposition de l'exercice ; prise de conscience de certains éléments : le paragraphe de départ est souvent aidé ; exercices de construction / reconstruction dans le but d'éliminer ce qui est hors sujet, définir le titre, élaborer et d'organiser parties et idées qui servent à soutenir les 3 parties.

4. Acceptation de productions non académiques.

5. Autre élément : prise de conscience de l'oralité.

Remarque : en lettres et en histoire pas d'exploitation de la bivalence pour une question de redondance.

Les problématiques sont convergentes dans les premier et second degrés :

- à l'école primaire, en dépit de la polyvalence, on constate un cloisonnement des temps d'écriture.

- la dimension culturelle constitue un frein à la production d'écrits (exemple des LVE).

Pistes :

- Conserver un niveau d'exigence ; s'appuyer sur la parole de l'expert peut y contribuer, mais il convient de rester vigilant afin de ne pas bloquer les élèves par l'imitation d'un niveau d'exigence impossible à atteindre.
- Répétition, entraînement, manipulation.
- Importance des traces écrites intermédiaires.
- Importance de l'authenticité et qualité des documents, surtout s'il s'agit de photocopies (à limiter au profit d'une iconographie et de supports authentiques).
- Faire sens, rendre l'écrit motivant : dire à l'élève ce qu'on attend de lui, quel objectif on veut le voir atteindre et pourquoi ; l'associer à son évaluation en progression à travers les outils des élèves ; lui proposer modélisation et stéréotypes. « Écrire à la manière de... » peut-être une piste pour amorcer la production d'écrit dans la dimension spécifique de la discipline. La prise en compte des écrits intermédiaires des élèves dans leur réussite est nécessaire pour atteindre une production conforme aux attentes, dans chaque discipline.
- Mettre très tôt les élèves en situation d'écriture, avant de savoir lire. Rassurer les enseignants avec des travaux de chercheurs.
- Alternier micro-tâches et tâches complexes.

Synthèse - Restitution à la salle

1. Nécessité dans chaque discipline d'identifier et caractériser les types d'écrits dans leurs spécificités, ainsi que les différents niveaux de chaque type d'écrit ; le CECR (LVE) illustre une très bonne déclinaison d'une hiérarchisation pour définir les stratégies d'apprentissage et les niveaux.
2. Placer l'ambition intellectuelle au bon niveau ; amener l'élève au bon niveau de réflexion, contre la micro-tâche permanente.
3. L'écrit académique constitue l'aboutissement, mais pas l'exigence de départ : partir des écrits spontanés, valoriser les écrits intermédiaires, en acceptant le statut essai/erreur, en s'appuyant sur la réussite de l'élève, ce qu'il connaît.
4. Proposer des situations d'apprentissage authentiques, des projets qui font sens et où les élèves peuvent mesurer l'impact de l'écrit au regard de l'enjeu de départ.
5. En sciences, la démarche expérimentale aide à écrire.
6. Pour passer d'un code à l'autre il faut connaître les deux : il faut que l'élève identifie la tâche, qu'il ait les outils pour écrire et qu'il sache les faire fonctionner : cela s'enseigne au service de chaque discipline.

Guylaine Marguerin, IEN premier degré

Atelier 4. Enseigner des compétences

Quelles responsabilités des disciplines dans la construction des compétences langagières ?

Pour poser la problématique concernant la contribution des domaines disciplinaires dans la construction des compétences langagières, le groupe de cet atelier a utilisé deux supports. En premier lieu un document filmé présente des élèves en action dans une classe de langue vivante, anglais. Il s'agissait d'une classe de 6^{ème} dans un collège d'un Réseau Ambition Réussite où on voit des situations de communication orale. L'élève a un rôle central qui favorise très clairement la maîtrise de la langue. Le groupe a ensuite pris connaissance d'un tableau synthétique repérant la place de la maîtrise de la langue dans une démarche scientifique.

La maîtrise de la langue est un outil et un objectif pour construire le savoir et mettre en place la démarche d'apprentissage qu'elle soit linguistique ou scientifique.

La discussion s'est portée sur les pratiques pédagogiques nécessaires pour mettre en œuvre la maîtrise de la langue et sur la posture de l'enseignant.

Le groupe s'accorde sur l'importance de mettre les élèves en activité et de provoquer des situations où ils peuvent interagir avec le langage. La nature communicative des situations proposées est de prime importance et nécessite que soient clairement définies l'identité de l'énonciateur, celle du co-énonciateur ainsi que l'intention de la prise de parole. À cette fin l'enseignant a besoin d'adopter un pilotage qui lui permet de garder le contrôle du groupe tout en laissant la main aux élèves pour agir et interagir dans des situations soigneusement choisies et préparées.

La responsabilité des disciplines dans la construction des compétences langagières relève d'une évidence au même titre que les disciplines non linguistiques contribuent au développement des langues vivantes étrangères. La maîtrise de la langue 'est une pédagogie' et s'intègre à un enseignement qui vise la mobilisation par les élèves de savoirs et de savoir-faire dans des activités nécessitant l'utilisation des langages. La maîtrise de la langue est mise en œuvre à travers des pratiques langagières, orales et écrites, dans des contextes disciplinaires explicites.

Atelier 5. Un langage commun pour analyser les supports langagiers

Quels sont les outils dont tous les enseignants ont besoin pour analyser les discours disciplinaires ?

Quels sont ceux qu'ils doivent enseigner à leurs élèves et/ou solliciter de leurs élèves

La réflexion sur la problématique proposée est menée à partir de deux documents supports.

Le premier exemple concret porte sur les productions d'élèves : quels outils peut-on proposer à l'élève pour construire un discours développé à partir de ce thème (description d'une maison paysanne) ?

Le groupe relève la difficulté à dégager des outils fédérateurs, par exemple: en mathématiques au collège, on attachera de l'importance à la chronologie, alors qu'en enseignement primaire, on s'attachera particulièrement à l'acquisition du vocabulaire. Il apparaît que dans les différents cycles, on utilise des outils similaires, avec des terminologies différentes.

Un exemple est le bilan de savoir qui consiste à essayer de construire avec les élèves ce qui a été appris. Il est pratiqué de la maternelle au lycée (en mathématiques : recherche de narration, en enseignement professionnel : retour sur expérience...). C'est un exercice très difficile, mais indispensable qui permet à l'élève d'évaluer ce qu'il a appris.

Plusieurs outils, supports de production, sont examinés : texte expert, mise en situation concrète, hyperthème...

Des conditions de réussite sont évoquées :

- Élaborer un projet initial ambitieux est un élément de motivation, avec toutefois la nécessité de s'y référer souvent de façon à ce que les élèves ne le perdent pas de vue,
- Donner du sens à la production demandée, en fournissant aux élèves des éléments structurants.

Le deuxième exemple porte sur les outils de lecture : quels outils permettent de donner du sens ?

La difficulté évoquée est le problème de la compréhension par les élèves du prélèvement de l'information, et le fait qu'ils pourront avoir une lecture différente. Plusieurs outils sont inventoriés par le groupe, ils sont pour la plupart, communs à plusieurs cycles, ils peuvent être utilisés pour :

- Initier une lecture sélective
- Retrouver la logique de l'auteur
- Trouver l'élément qui donne de la cohérence à la lecture (la chronologie : utiliser une frise historique, l'organisation qui fédère le texte)
- Vérifier l'information :
 - o avec un autre texte
 - o en réinvestissant dans une autre logique(un tableau à double entrée)

Quelle que soit la discipline enseignée, Il est fondamental de prendre le temps de lire.

Faut-il avoir des exigences différentes pour les élèves les plus en difficulté ? Les exigences sont les mêmes, ce sont les méthodes d'acquisition qui varient, en pratiquant notamment la différenciation pédagogique.

Le groupe constituant l'atelier est composé d'inspecteurs intervenant dans les différents cycles (primaire, collège, lycée professionnel). La réflexion a été amorcée. Ce travail a montré qu'il n'y a pas de différences fondamentales dans le langage commun d'analyse des supports langagiers.

Lors des inspections, et des réunions pédagogiques, il nous appartiendra de porter cette ambition de la maîtrise de la langue et de promouvoir l'utilisation de ces outils.

**Chantal Tambour,
IEN-ET économie gestion**

V. Clôture du séminaire par madame Le Recteur

Madame le Recteur remercie tous les participants de ce séminaire pour la qualité de la réflexion construite pendant cette journée. Elle rappelle à l'assistance son intérêt pour la question de la Maîtrise de la Langue et son souci qu'on n'oublie pas la dimension humaniste et esthétique de la langue. Sur cette question, elle partage le point de vue de Patrick Laudet, Inspecteur général de lettres, dont elle se fait également le porte-parole : il ne faudrait pas que la volonté d'un outillage, d'une codification techniciste, d'une didactique élaborée, dispense de la passion de l'enseignement, d'une posture éthique qui s'attache à donner envie, à donner sens aux apprentissages, notamment grâce à des contextes explicités et l'intégration d'objectifs en termes de savoirs et de culture.

Reste à poursuivre le travail d'élucidation du sujet, à mieux définir le champ de la Maîtrise de la langue, à identifier les élèves qu'il concerne. Il s'agit également de bien cibler les objectifs et activités et de savoir s'adapter à des publics qui évoluent. Enfin, le périmètre reste à définir entre la discipline française et les autres disciplines.

Des objets de travail, des perspectives d'études ont été évoqués, à l'exemple d'un thème comme celui du « paysage » qui peut illustrer la diversité des approches selon les disciplines ainsi que la diversité des discours tenus : celui des émotions et des sensations en lettres et en arts plastiques, la description objective d'un espace ramené au lexique de la géographie humaine, le repérage de plantes que l'on inventorie dans un autre contexte disciplinaire. Toutes ces approches émergent et se distinguent en fonction d'un projet initial.

Quelques pistes de travail se dessinent pour les corps d'inspection : inciter à l'occasion des contrats d'objectifs à se mobiliser et à mobiliser les collègues et mieux utiliser les rapports d'inspection. Reste la question de la formation des enseignants, aussi bien initiale que continue, sans oublier celle des chefs d'établissement.

Il faut donc mobiliser tous les moyens, la créativité, l'imagination, les expériences, et mutualiser pour voir ce qui est transférable et permettre aux enseignants de disposer d'outils simples et adaptés.

Enfin, on ne devra pas négliger la question de l'évaluation, du choix des outils pertinents qui doivent permettre de mesurer les progrès des élèves, l'efficacité des pratiques des enseignants. C'est en s'attachant à résoudre l'ensemble de ces questions, du moins à leur apporter des réponses que l'on verra certainement s'élever le niveau de compétence de l'ensemble des élèves, à la mesure des progrès de chacun.

Madame le Recteur remercie, en conclusion, tous les acteurs de ce séminaire et souhaite que cette réflexion donne lieu à des actions pertinentes et efficaces.