

collection Lycée – voie professionnelle
série Accompagnement des programmes

Français

certificat d'aptitude professionnelle

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

applicable à la rentrée 2003

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé sous la responsabilité de Anne ARMAND, inspectrice générale de l'Éducation nationale par le groupe d'experts suivant :

Michelle CALONNE	IEN-ET, académie de Lille
Jean-Paul DURAND	IEN-ET, académie de Nantes
Pierre GRALL	professeur, académie de Rennes
Cécile GRAVELIER	professeure, académie de Bordeaux
Antoine JURGA	professeur, académie de Lille
Maryse LABROILLE	IEN-ET, académie de Bordeaux

Coordination : Aline BIBILY, bureau du contenu des enseignements,
direction de l'enseignement scolaire.

Suivi éditorial : Christianne Berthet

Secrétariat d'édition : Nicolas Gouny

Mise en pages : Desk

© CNDP, juillet 2003
ISBN : 2-240-01279-X
ISSN : 1624-5393

Sommaire

Orientations générales	5
Problématiques et finalités	5
Programme et projet pédagogique.....	7
Des pistes pour la mise en œuvre – exemples de séquences	13
Autour d'une forme de communication – comment, pourquoi parler de soi ?	13
Autour d'un projet interdisciplinaire	15
Autour de lectures.....	16
Associer l'expérience en entreprise.....	17
Fiche 1. L'oral	19
Les spécificités de l'oral	19
Quelques principes pédagogiques.....	19
Un apprentissage méthodique.....	20
Quatre exemples d'activités.....	20
Fiche 2. La lecture	24
Textes littéraires, images, textes documentaires	24
Lecture cursive, lecture analytique	24
Aborder d'autres littératures – des livres à rencontrer	25
Fiche 3. L'écriture	28
Écrire dans le cadre d'un projet.....	28
Écrire et réécrire – l'écriture longue.....	29
Exemples d'une tâche d'écriture globale	31
Pratique raisonnée de la langue et production écrite	33
Fiche 4. La recherche documentaire	34
Finalités de la recherche documentaire	34
Des méthodes de recherche.....	34
Des stratégies de lecture et d'écriture diversifiées.....	36
Fiche 5. Les TICE	38
Le traitement de texte.....	38
Les didacticiels.....	39
Cédéroms documentaires et Internet	41
Fiche 6. L'évaluation	43
Objectifs	43
Formes.....	43
Mise en œuvre.....	43



orientations générales

Problématiques et finalités

Le programme de français présente dans un premier temps quatre finalités (« Se construire », « S'insérer dans le groupe », « S'insérer dans l'univers professionnel », « S'insérer dans la Cité ») puis, en dernière partie, dans les contenus et mises en œuvre, des problématiques de lecture. On peut s'interroger sur la mise en relation des deux termes « problématique » et « finalité ».

Qu'est-ce qu'une problématique ?

Le mot « problématique » est un mot récent dans notre vocabulaire. Le dictionnaire *Petit Larousse*, qui ne connaît que l'emploi adjectival de problématique donne comme définition : « dont la solution, le résultat, est douteux ». Abraham Moles propose une définition plus opératoire : « Ensemble de questions pertinentes qui se posent à l'observateur scientifique à propos de phénomènes, questions qui sont susceptibles d'avoir une réponse logique et contrôlable et de donner lieu à des opérations classées par ordre selon les disciplines qui les provoquent¹. »

Partons de ces deux définitions : proposer aux élèves² de travailler sur des problématiques, c'est afficher d'emblée que l'on pose une question, un problème, dont la réponse n'est pas donnée par avance (« dont le résultat est douteux »), mais auquel on essaiera de répondre de façon « logique et contrôlable ». À la différence d'un problème de mathématiques et de sa solution qui se correspondent généralement de façon bi-univoque (la solution répond au problème et le problème contient la solution), une problématique met en tension un faisceau de questions, dont les réponses s'inscriront toujours dans l'univers du possible, du discutable, du préférable, du probable : non pas parce qu'elles manqueront de rigueur dans la démarche d'élaboration, mais parce qu'elles engageront davantage dans une

démarche de questionnement que dans l'univers des certitudes.

L'enjeu d'un travail fondé sur des problématiques est donc autant dans la démarche mise en œuvre que dans le résultat obtenu. L'élaboration par les élèves eux-mêmes de questionnements importe en effet autant que la constitution d'un dossier d'informations ou d'une collection de textes illustrant une notion, un thème.

Dans la logique des quatre finalités du programme, on souhaite qu'ils comprennent qu'une problématique n'appelle pas un traitement simple, des réponses manichéennes, et qu'ils prennent conscience que s'interroger sur eux (« Se construire »), sur leurs rapports avec les autres (« S'insérer dans le groupe »), sur leurs rapports avec la collectivité dans laquelle ils vont s'insérer (« S'insérer dans l'univers professionnel »), sur leurs rapports avec le monde (« S'insérer dans la Cité »), est le propre d'une réflexion adulte et citoyenne, respectueuse des débats et ouverte aux interrogations.

Thème et problématique

À la différence de l'étude d'un thème ou d'une notion, le traitement d'une problématique dépasse nécessairement une activité d'illustration. Par exemple, étudier le thème de la guerre en poésie ou de la violence dans les banlieues appelle avant tout un travail de recherche documentaire et ne demande aux élèves chargés d'un tel travail ni qu'ils répondent à une question (d'ailleurs il n'y en a pas dans le libellé d'un thème) ni qu'ils s'impliquent dans le résultat de l'étude (d'ailleurs le résultat de l'étude d'un thème prend la forme scolaire de l'exposé, et non du débat). Au contraire, une problématique permet un questionnement ; elle met en tension deux notions (ou davantage) et pousse l'élève à s'interroger sur leur rapport. Prenons l'exemple de la problématique « Récit de voyage et perception de l'autre » : il ne s'agit pas d'illustrer par des textes le genre du récit de voyage (ce qui serait alors un groupement de

1. Moles Abraham, *Théorie structurale de la communication et société*, Masson, 1986.

2. Par commodité, on désignera par « élève » tout candidat au CAP, qu'il soit élève de LEP, apprenti en CFA ou adulte en formation en GRETA.

textes thématique) mais d'observer comment, dans un récit de voyage, le point de vue de l'observateur donne au lecteur une perception particulière de l'autre, de s'interroger sur la qualité du regard de l'observateur (est-il objectif, respectueux, naïvement élogieux, critique à dessein ?), de se demander quelle est la finalité du récit (dans quel but le voyage a-t-il été réalisé ? à quelle époque ? à quel public s'adresse le récit ?), ce que le regard porté sur l'autre révèle sur l'observateur lui-même et ce que le lecteur comprend des rapports humains à travers ces récits. Pour illustrer davantage la différence entre thème et problématique, suivons la démarche qui consiste à cerner une problématique à partir d'un thème général. Dans le thème général des rapports humains, quels questionnements engendre le couplage des deux notions : « individualisme » et « altérité » ?

L'individualisme est défini par le dictionnaire comme la tendance à s'affranchir de toute solidarité avec son groupe social ; l'altérité est le caractère de ce qui est autre ; son antonyme est « identité » ; c'est donc la tendance à ressentir comme différents de soi, dans un rapport non identitaire, les êtres et les choses qui nous entourent.

Dans le rapport que l'individu entretient avec les autres, chacun perçoit ce qui lui ressemble, dans un rapport d'identité, et ce qui est différent de lui, dans un rapport d'altérité. Mettre en relation individualisme et altérité c'est s'interroger sur le rapport que l'on a au monde. Réfléchir à la perception de l'altérité, c'est comprendre pourquoi, au nom de quoi, il est normal que nous ressentions le monde qui nous entoure dans un rapport d'identité et d'altérité (raisons ethniques, culturelles, sociales, religieuses, historiques, etc.), et poser en même temps la question de savoir si toutes ces raisons justifient qu'on refuse ce que l'on ressent comme autre. C'est mesurer la part d'affirmation de soi quand on décide de ne pas suivre les codes, les réactions, les choix de son groupe, c'est mesurer aussi le risque de repliement sur soi et du non-respect de l'autre.

La problématique qui met en relation les mots « individualisme » et « altérité » amène les élèves à s'interroger, les conduit vers une démarche de recherche et de réflexion pour qu'ils comprennent les problèmes posés par cette problématique. Les réponses qu'ils formuleront ne sont pas simples et ne préexistent pas à leur démarche : il n'y a pas une bonne réponse à apporter, il y a à comprendre certains aspects d'un problème complexe : comment être soi sans se fermer aux autres, comment appartenir à un groupe sans cesser d'être soi ?

Quel rapport y a-t-il entre finalités et problématiques ?

Le texte du programme propose une liste de douze problématiques, mises en regard de quatre finalités.

Le rappel de la finalité oriente le traitement de la problématique

Par exemple, la problématique « Récits de voyage et perception de l'autre » est justifiée par la finalité « S'insérer dans la Cité ». Il ne s'agit pas, en effet, de traiter d'une question de littérature, mais de répondre aux besoins des élèves : savoir qui ils sont, dans leur temps et dans le lieu où ils vivent, par rapport aux autres, leurs contemporains comme leurs ancêtres, d'ici ou d'ailleurs.

La problématique « Récits de voyage et perception de l'autre » va conduire les élèves à s'interroger sur la façon dont on perçoit l'autre, sur la manière dont on décrit ce qui est étranger à soi, à travers des lectures (par exemple d'extraits du *Supplément au voyage de Bougainville*, de *Tintin au Congo*, de l'intégralité de *Soie* d'Alessandro Baricco), des films (comme *Central do Brasil*), des lectures documentaires (notamment empruntées à des manuels d'histoire), des analyses d'images (par exemple de publicités jouant sur l'exotisme ou confrontant le regard d'un habitant du tiers-monde à un produit typique de la civilisation occidentale). Au cours de la démarche d'interrogation, l'élève apprend que son point de vue sur le monde est un des points de vue possibles, qu'il y en a d'autres, dans l'espace et dans le temps ; il comprend que prendre conscience de l'existence de ces différents points de vue l'aide à s'interroger sur le regard qu'il porte lui-même sur le monde et sur l'autre. C'est ainsi que la problématique « Récits de voyage et perception de l'autre » concourt à la finalité « S'insérer dans la Cité ».

Les quatre finalités sont intimement liées les unes aux autres

Le traitement d'une problématique peut être orienté par l'une ou l'autre de ces finalités.

Par exemple, la problématique « Individualisme et altérité » mise en regard de la finalité « Se construire » invite à poser la question des rapports possibles entre ces deux termes pour comprendre à la fois :

– Qui l'on est par rapport aux autres : suis-je avec ceux qui m'entourent, avec les personnages décrits dans tel roman, avec les gens dont parle tel article, dans un rapport d'identité ou d'altérité ? qu'est-ce qui fonde un sentiment d'altérité ou d'identité ?

– Qui l'on choisit d'être : je choisis de me fondre dans ce groupe, je choisis de me reconnaître simplement comme membre de ce groupe, je choisis de ne pas me sentir solidaire de ce groupe ; et chacun de ces choix peut être justifié.

On voit bien avec cet exemple comment le couple de termes « individualisme » et « altérité » peut aussi être rapporté à la finalité « S'insérer dans le groupe ».

Le professeur est donc libre de traiter une problématique en l'orientant vers une finalité unique ou en croisant deux ou trois de ces finalités.

Choix des problématiques et projet pédagogique

Cette liberté du professeur est celle qui préside à l'organisation du projet pédagogique annuel (ou sur deux ans). C'est pourquoi le programme propose systématiquement un ensemble de trois problématiques en regard de chaque finalité. Par exemple, pour « S'insérer dans la Cité » :

- « Cultures communautaires et mondialisation » ;
- « Récits de voyage et représentations de l'autre » ;
- « Découverte de l'autre et confrontation des valeurs ».

En fonction de sa classe, c'est-à-dire des compétences de lecture de ses élèves, de leurs intérêts personnels pour tel ou tel aspect de la problématique, mais aussi en fonction de l'actualité du moment, de la progression du programme d'histoire, de tel événement dans la vie du lycée (exposition, sortie, débat...), le professeur construit son projet pédagogique.

La planification d'une problématique

Il n'est pas pensable de mettre en équation le temps scolaire et les quatre finalités et de les traiter à part égale de façon chronologique. Une telle organisation n'a pas de sens parce qu'on ne découpe pas l'élève en quatre types d'individus qui se succéderaient dans le temps. L'élève va par exemple en stage en entreprise pendant ses années de formation et apprend tout au long de son parcours scolaire à se connaître et à se situer par rapport aux autres. Dans cette logique, rien n'impose de l'extérieur un ordre pour traiter les différentes problématiques.

La formulation d'une problématique

Le programme ne propose jamais une problématique unique mais un ensemble de trois problématiques en regard de chaque finalité, pour que chaque professeur construise pour sa classe le projet pédagogique qui lui convient le mieux.

Ainsi, la problématique « La mise en scène et la résolution du conflit » peut particulièrement bien s'inscrire dans un projet dans lequel le professeur veut faire découvrir à ses élèves l'univers du théâtre : il fera lire et/ou voir des extraits de pièces dans lesquels on peut saisir les mécanismes de l'affrontement (comment se dit le conflit, comment est-il mimé dans la gestuelle, dans les entrées et les sorties des personnages, etc.) et les moyens de sa résolution (comment se construit par les mots une solution, quels personnages sont nécessaires à la solution du conflit, etc.). Au professeur de faire saisir, dans le même temps, comment savoir exprimer un conflit et savoir construire une solution concourt à la finalité « S'insérer dans le groupe ». Dans d'autres contextes, le professeur peut travailler sur les « Rituels d'intégration, rites de passage et traditions » dans la

même perspective d'aider les élèves à mieux trouver leur place dans le groupe.

C'est dans la logique interne du projet pédagogique construit à l'intention d'une classe donnée que le professeur décide, en associant ses élèves à la décision, que les interrogations sur le groupe passeront par une réflexion sur le conflit, sur l'humour ou sur les rites d'intégration. Les douze propositions qui figurent dans le texte du programme ne sont pas douze points de passage obligés : en élaborant ses séquences, le professeur choisit de traiter une problématique en regard d'une finalité ou une problématique croisée avec deux finalités, comme il peut choisir également de traiter deux problématiques concourant à une même finalité.

Trois dangers sont à signaler :

- négliger une des quatre finalités, parce que les quatre dessinent ensemble un parcours de formation complet ;
- faire servir une des problématiques à la totalité du parcours de formation : même s'il est intellectuellement défendable que la problématique « Individualisme et altérité » peut être mise en rapport avec la finalité « Se construire », mais également avec les finalités « S'insérer dans le groupe » et « S'insérer dans la Cité », voire « S'insérer dans l'univers professionnel », les élèves auraient sans doute beaucoup de difficultés à cerner une problématique qu'ils rencontreraient partout en cours de français ;
- vouloir traiter systématiquement les trois problématiques proposées en regard de chaque finalité : elles ont toutes leur intérêt et leur justification, mais il s'agit moins de vouloir faire le tour d'une question que d'offrir aux élèves l'occasion d'une réflexion de qualité.

Programme et projet pédagogique

Le travail en séquences

La séquence est une modalité d'enseignement conçue pour aider les élèves dans leurs apprentissages. Elle permet de :

- borner le temps de l'effort. La séquence repose sur la perception du temps : un élève est capable d'organiser ses efforts (de compréhension, d'apprentissage, de mémorisation, de restitution) s'il sait pendant combien de temps il doit faire ces efforts, dans quel but (concret), selon quel enchaînement (concret). Pour cela, le professeur organise la séquence sur un nombre limité de séances ; il l'ouvre par l'annonce de l'objectif (concret) poursuivi ; il précise les modalités d'activités et d'évaluation (en cours de formation, au terme de la séquence) ;

– décloisonner (parler/lire/écrire). Le mode d'organisation du travail en séquences invite expressément à associer autour d'un même objectif les différentes composantes du cours de français : activités d'expression orale, lecture de textes, de documents, d'images, travail sur le lexique, expression écrite, orthographe, grammaire. Le décloisonnement permet ainsi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage qui met l'élève au centre de toutes les démarches ;

– organiser la mémorisation. L'organisation en séquences permet la structuration et la mémorisation ; le professeur rappelle ou fait rappeler, en début de séance, ce qui a été fait lors de la séance précédente et situe ou fait situer la séance dans le projet de séquence. On sait qu'un élève en difficulté est un élève pour lequel l'activité proposée en classe ne fait pas sens (il peut la réussir mais est incapable d'en percevoir le sens) ; il appartient donc au professeur de donner du sens aux différentes activités par rapport au projet global (décloisonnement). Dans la suite de l'année, le professeur mobilise les souvenirs d'une séquence en aidant les élèves à retrouver à quel moment, à propos de quelle activité, ils ont rencontré telle idée, telle lecture, telle notion, telle difficulté et telle solution.

Comment construire une séquence ?

La séquence se fixe un objectif, indiqué très précisément aux élèves, et vise une production écrite ou orale ; elle choisit les compétences à faire acquérir et les apprentissages à organiser pour que cet objectif soit atteint, au fil d'un nombre variable de séances consécutives ayant chacune une dominante ; elle articule de manière souple diverses formes d'évaluation qui accompagnent le travail de l'élève avant de noter une évaluation sommative.

Les séquences sont construites à partir d'activités diverses :

- un projet lié à un type de discours : parler de soi ;
- un projet interdisciplinaire ;
- une situation d'évaluation du contrôle en cours de formation : réaliser une écriture longue ;
- une manifestation (spectacle de théâtre, débat d'ECJS, exposition...).

Elles peuvent aussi être construites à partir de projet de lecture :

- lire un livre, un groupement de textes, sur un thème spécifique, d'un genre littéraire particulier ;
- regarder un film, étudier une courte série d'images fixes ;
- lire la presse, lire un document.

Il n'y a pas lieu de définir un modèle préétabli de la séquence qui se voudrait applicable à toutes les situations d'enseignement. Bien au contraire, selon le projet du professeur, l'objectif retenu et les réactions des élèves, la séquence se construit dans une série de va-et-vient variés entre les activités de récep-

tion (écoute, lecture de tout type de textes permettant de faire naître des questions et d'analyser les réponses apportées par les textes) et de production (expression orale, expression écrite permettant l'appropriation des idées échangées, des procédés observés ou des notions étudiées).

Les composantes de la séquence ne sont donc pas intangibles et il n'y a nulle obligation de passer systématiquement en revue, à l'occasion de chaque séquence, la totalité des sous-disciplines formant la discipline « lettres ». En fonction du projet d'ensemble, de l'objectif retenu et du type de production attendu, il est possible de privilégier telle ou telle composante, de passer du temps à l'oral sur des questions de lexique lors d'une lecture et de passer très vite sur des activités d'écriture, de mener rapidement la lecture pour privilégier un point de langue et s'exercer à le manipuler à l'écrit (la construction du dialogue par exemple), etc.

L'enchaînement des séquences

Le programme spécifie que les professeurs choisissent la manière d'organiser leur progression au long de l'année. Les quatre finalités et la liste des problématiques sont énoncées, dans le programme, selon un ordre qui facilite la présentation, mais ne préjuge pas de celui dans lequel ces questions seront abordées dans les classes : cette présentation ne détermine pas un ordre que le professeur devrait suivre.

La progression est élaborée par le professeur en fonction de son projet pédagogique : elle marque des étapes dans les apprentissages, trace un itinéraire, en tenant compte de points de passage obligés (finalités, problématiques, notions). En fonction de l'objectif prioritaire retenu pour chacune des séquences, elle s'efforce d'en déterminer l'enchaînement précis de façon à éviter l'empilement ou la juxtaposition des activités.

Elle ménage donc des transitions entre les points abordés afin de faciliter la construction et le réinvestissement des connaissances et des compétences ; elle cherche à prendre appui sur ce qui a été réalisé précédemment pour aborder de nouvelles notions, construire de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences, et approfondir celles qui sont déjà acquises.

Séquences et alternance

En CAP, le travail en séquences pose le problème particulier de l'alternance entre temps de formation dans l'établissement et périodes de formation en entreprise (PFE). En règle générale, une séquence doit être courte et bornée par des repères aisément identifiables (par exemple, entre la Toussaint et Noël), entre deux périodes en entreprise. Le professeur doit donc veiller à ce que les élèves aient achevé une séquence au moment de partir en PFE, quitte à ce qu'elle soit très courte ; il est important que son évaluation ait été conduite et que les élèves en

revenant en classe partent sur le projet d'une nouvelle séquence. C'est au professeur d'assurer la progression entre les différentes séquences, par la mobilisation des connaissances et des savoir-faire qui y ont été acquis (progression spiralaire), mais les élèves ont, eux, tout intérêt à découvrir dans chaque séquence un projet nouveau.

Si une PFE peut perturber l'organisation des séquences, elle peut aussi permettre d'établir des liens entre les deux lieux de formation. Ainsi, dans le chapitre consacré à des exemples de séquences (voir page 17), un projet pédagogique est dessiné avec deux séquences précédant la PFE et deux séquences la poursuivant.

En CFA, une séquence peut être réalisée sur une période plus longue, qui englobe une période en entreprise, à condition qu'au moment de leur départ les élèves aient perçu l'unité de ce qu'ils viennent de faire et qu'à leur retour le formateur assure un lien avec le début de la séquence.

– Premier enchaînement :

- Séquence 1 : « Comment, pourquoi parler de soi ? »
- Séquence 2 : « Comment parler de soi dans son métier ? »
- Période de formation en entreprise.

– Deuxième enchaînement :

- Période de formation en entreprise.
- Séquence 3 : « Lecture d'un récit ».
- Séquence 4 : « Récit réaliste, récit imaginaire à propos de la PFE ».

La relation avec l'entreprise

La préparation au CAP s'effectue dans deux lieux de formation : le lycée professionnel ou le centre de formation et l'entreprise. Le passage d'un lieu de formation à l'autre ne se construit pas sur la simple juxtaposition des temps passés dans ces deux pôles de la formation ; celle-ci ne trouve son efficacité que dans la mise en résonance des apprentissages qui y sont dispensés. Le professeur de français participe à la mise en relation de ces apprentissages et appuie son enseignement, lorsqu'il en ressent la justification, sur l'expérience professionnelle acquise lors des périodes de formation en entreprise.

La prise en compte de l'entreprise en LEP

L'enseignant de français participe, au sein de l'équipe pédagogique, à la préparation du stage en entreprise. Il accompagne les enseignants du domaine professionnel lors des visites de suivi afin de mieux connaître le contexte professionnel de l'élève et les tâches que celui-ci réalise.

Ainsi, à partir de l'expérience acquise en entreprise, l'enseignant crée des situations pédagogiques qui permettront à l'élève de découvrir et d'exploiter des compétences acquises dans le domaine professionnel

pour les transférer dans le domaine général. À l'oral, il crée des situations dans lesquelles l'élève pourra raconter, rendre compte, analyser des moments vécus en entreprise. Il place l'élève en situation d'écoute et d'échange avec ses camarades afin que chacun puisse s'enrichir de l'expérience de l'autre et découvrir que chaque situation est singulière. À l'écrit, il amène l'élève à rendre compte de son expérience. Par un travail sur la langue et plus particulièrement sur le lexique, il favorise la mise en mots de l'expérience professionnelle. Il guide l'élève dans la réalisation d'un journal de bord ou d'un rapport de stage, permettant ainsi l'ancrage de notions propres au récit et à la description. Il diversifie les supports de lecture et intègre dans ses séquences, lorsque cela se justifie, des documents professionnels (plans, notices, courriers...) afin de développer chez l'élève des stratégies de lecture différentes. Il s'appuie sur des situations professionnelles (fabrication d'une pièce ou réalisation d'un service) pour travailler des compétences transversales telles que les relations logiques cause/conséquence, la chronologie ; les relations d'inclusion ou de complémentarité. L'enseignant de français place l'élève en situation d'analyser la culture de son métier et de son entreprise. Il favorise ainsi la construction d'une culture personnelle et professionnelle.

L'alternance en CFA

Une grande partie des CAP se préparent en CFA ; la spécificité d'un tel cadre justifie une réflexion particulière. Dans la pédagogie de l'alternance, le professeur de français reste un enseignant comme les autres qui doit permettre aux apprentis de construire des savoirs propres à sa discipline.

Cependant, préparer un CAP dans le cadre d'une formation par alternance suppose que les enseignants tiennent compte de trois caractéristiques propres à cette organisation pédagogique : la présence de deux pôles de formation : le centre de formation (CFA ou SA) et l'entreprise ; l'alternance de périodes de formation, entre l'entreprise et le lieu de formation, selon un rythme préétabli ; une pédagogie qui prend appui sur cette alternance en partant de l'expérience acquise par l'apprenti en situation réelle de travail pour l'exploiter de manière didactique au centre de formation.

Ces spécificités ont des conséquences sur le mode d'enseignement et supposent une organisation pédagogique adaptée. L'enseignant veille à instaurer des liens entre les savoirs dans une même séquence pédagogique et de la continuité d'une séquence à l'autre, dans la mesure où une période d'enseignement d'une moyenne de quatre heures peut être suivie d'une interruption de deux semaines, parfois plus. Il tient compte de la représentation ambiguë que les apprentis et les maîtres d'apprentissage ont de la discipline « français ». Si ceux-ci n'en perçoivent pas toujours

l'utilité pratique dans la vie professionnelle et dans la vie sociale en général, ils ont cependant l'intuition qu'elle est la clé de l'intégration sociale, ce qui accentue l'écart entre les attentes des uns, réduites le plus souvent à la maîtrise de l'orthographe, et les pratiques pédagogiques des autres. L'enseignant adapte son enseignement à un public hétérogène, par ses origines, l'âge ou le niveau. Alors que la prise en compte de cette hétérogénéité entraîne des pratiques spécifiques et la création de parcours individualisés, elle ne doit cependant pas conduire à une fragmentation des savoirs et à l'isolement des apprentis.

Dans ce contexte particulier qu'est la pédagogie de l'alternance, l'enseignant de français a un rôle prépondérant à jouer dans la mesure où il peut permettre l'articulation des savoirs et des expériences issus de deux contextes différents. Il appuie son enseignement sur l'expérience professionnelle des apprentis pour les aider à comprendre les situations de travail, les analyser et les communiquer. Il utilise pour cela, lorsqu'il en ressent la justification, les outils de l'alternance, notamment la « fiche-navette » ou les visites en entreprise auxquelles il participe avec les enseignants du domaine professionnel. Il favorise ainsi le lien entre l'entreprise et l'établissement de formation, entre le maître d'apprentissage, l'apprenti et le formateur.

Il amène l'élève à exprimer par écrit l'expérience professionnelle qu'il a acquise lors de ses périodes de stage. Il peut faire analyser les composantes d'une tâche, rendre compte du déroulement chronologique d'une activité, expliquer le fonctionnement d'une machine... Il privilégie les activités de classement, de catégorisation, d'analyse à partir d'une expérience vécue, qui peuvent prendre la forme de comptes rendus oraux ou écrits, de fiches, de schémas, de journaux de bord, de récits. Ainsi, à partir de « situations-problèmes » vécues dans l'entreprise (problème de sécurité, pièce défectueuse, livraison incomplète, demandes insatisfaites...), l'apprenti peut décrire une situation dans son déroulement, en dégager les causes, les conséquences ou bien en faire le récit à des destinataires différents, à l'écrit comme à l'oral. Dans le cadre d'une réflexion sur la communication, l'enseignant de français réserve une place significative à l'étude des messages oraux et écrits pratiqués dans l'entreprise. Il y puise des ressources : textes documentaires, journaux, notices, courriers, échanges quotidiens. Toutes ces activités favorisent la mise à distance et la conceptualisation.

Il crée des activités qui concourent à la fois à l'articulation des savoirs et à l'intégration de l'élève en formation dans son milieu professionnel. Le travail sur la communication orale et écrite, l'approfondissement des compétences en lecture et en écriture favorisent naturellement l'acquisition des connaissances et des savoir-faire propres au métier. Qu'il

s'agisse de l'acquisition d'un lexique spécialisé sous la forme de glossaire, de la lecture de consignes ou de la recherche d'arguments, le formateur, en collaboration avec ses collègues, met en place des activités qui conduisent l'apprenti à se doter de connaissances et de méthodes transférables. Ces activités n'ont toutefois de sens que si elles permettent à l'élève ou à l'apprenti de comprendre le contexte social et culturel dans lequel il se situe.

Cependant, il serait illusoire de penser qu'il existe une adéquation systématique entre savoirs professionnels et savoirs d'enseignement général. L'enseignant de français doit être particulièrement attentif à ne pas travailler dans la visée exclusive d'une adaptation à un poste de travail. L'alternance, qui s'appuie sur un aller et retour entre les activités professionnelles et les activités de classe, y perdrait de sa richesse. Il ne peut non plus réduire son enseignement à une fonction trop utilitariste, mise uniquement au service du professionnel. Il réfléchit à la spécificité de sa discipline et évite de céder à une transversalité qui ne s'appuierait que sur des liens artificiels entre les savoirs professionnels et les savoirs de la discipline, le français. Ainsi, selon l'ancrage disciplinaire ou professionnel, des notions proches, comme celles de la communication et de l'argumentation, peuvent être abordées en interdisciplinarité. Mais, s'il existe un lien sémantique entre ces notions, celles-ci ne peuvent cependant pas donner lieu à un traitement strictement identique, puisque les fonctions et les représentations qu'elles révèlent sont bien différentes quand elles sont traitées par un enseignant de techniques commerciales, par un enseignant de français ou un maître d'apprentissage. Les complémentarités et les différences doivent être mises en évidence.

L'enseignant de français contribue par son enseignement au développement de l'esprit critique des apprentis, gage de leur capacité à s'adapter aux situations qu'ils rencontreront dans leur vie professionnelle et personnelle.

L'interdisciplinarité : le français au carrefour de toutes les disciplines

Une représentation qui ne va pas de soi

Plus que les autres, les élèves de CAP ont souvent une vision instrumentale et utilitaire du français, qu'ils réduisent fréquemment aux quelques représentations stéréotypées que leur renvoie leur expérience sociale et professionnelle : lire des notices et des formulaires, écrire sans trop de fautes des messages administratifs et professionnels, préparer des entretiens d'embauche.

Les enseignants de français savent quels obstacles aux apprentissages présente une telle conception de

leur discipline. Ils ne sauraient cependant négliger cette demande dans la mesure où elle recouvre chez les élèves un besoin profond de justifier les connaissances qu'ils acquièrent à l'école et dont le sens doit pouvoir être dévoilé, soit dans un réinvestissement immédiat, soit dans la promesse qu'elles seront utiles dans leur vie d'adulte. Le recours à l'interdisciplinarité, et notamment aux disciplines professionnelles apparaît donc à la fois comme le premier moyen d'ancrer les savoirs dans un usage immédiat, perceptible par les élèves et plus profondément comme un élément important de motivation. Les programmes et les autres parties du document d'accompagnement offrent de nombreux exemples d'activités interdisciplinaires, articulées autour des domaines professionnels. Cependant l'enseignement du français ne saurait se réduire à cette seule demande. Il doit rendre les élèves conscients que la maîtrise de la langue et des discours permet de mieux appréhender tous les autres domaines du savoir.

Un rôle central dans la construction des savoirs et l'intégration sociale

À l'heure où la maîtrise de gestes professionnels et techniques est de plus en plus liée à la compréhension générale des contextes et des systèmes, aucun enseignant ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la communication en général et les formes qu'elle revêt en particulier. De l'écriture, dont les formes sont de plus en plus diversifiées, à la lecture dont les supports et les approches échappent aux cadres traditionnels, en passant par la maîtrise de l'oral qui permet à la fois de structurer sa pensée, de s'inscrire dans des échanges, voire d'échapper à un déterminisme social trop marqué, toutes les disciplines mettent en jeu, dans des contextes particuliers, des textes et des discours dont la compréhension et le fonctionnement nécessitent une analyse. C'est pourquoi, sans devoir répondre à des demandes utilitaires immédiates, le professeur de français est certainement le mieux placé pour dégager, avec les élèves et ses collègues, les grandes règles qui régissent les actes de communication quelles qu'en soient leurs formes.

Des regards peuvent très bien être réunis autour de l'étude de documents, de consignes, de lettres, de dialogues, d'émissions de télévision ou de radio, d'œuvres littéraires. Ces activités peuvent tantôt profiter de l'occasion qui s'offre, tantôt être structurées autour d'un projet, elles peuvent aussi s'inscrire dans les dispositifs nouveaux qui s'ouvrent pour les CAP. Quelles que soient les situations, toutes ces activités doivent permettre la mise en place de méthodes, comme la recherche documentaire (voir la fiche 4, page 34) et la construction de compétences telles que la lecture : énoncés, documents professionnels ou l'écriture (voir la fiche 3, page 28).

L'enseignement du français et les dispositifs interdisciplinaires

– Français et histoire-géographie : la mise en place de l'enseignement de l'histoire-géographie offre une possibilité toute naturelle d'interdisciplinarité à des enseignants qui sont bivalents par leur statut. Autour des thèmes présentés par les programmes d'histoire-géographie, et sans renier les approches spécifiques de chacune des disciplines, l'accent doit être mis sur leur convergence. Qu'il s'agisse des préoccupations humaines qui président aux choix des entrées dans les programmes, des méthodes d'analyse des textes et des documents, les approches visent à confronter les points de vue et les prises de position en les éclairant par les données du contexte. Les thèmes, réinscrits dans les problématiques littéraires, peuvent donner lieu à des activités de lecture. Œuvres intégrales et groupements de textes relient des grands thèmes d'actualité à des problématiques d'écriture plus ciblées sur le français : témoignages (sur les conflits, les guerres, les risques naturels) ; essais, pamphlets, articles de presse d'opinion à orientation argumentative (confrontation de points de vue sur la mondialisation, les inégalités dans le monde) ; analyses de films, d'images portant sur les grands problèmes du monde actuel.

L'histoire et la géographie peuvent aussi offrir un vaste champ pour l'écriture : rédaction de textes courts justifiant son point de vue, expliquant des situations, des choix ; présentation de dossiers documentaires ; élaboration de panneaux d'exposition. Les nouvelles modalités d'évaluation en CAP font de cette discipline le support privilégié de l'oral.

– Français et ECJS : cette même démarche interdisciplinaire doit être mise en œuvre avec l'ECJS dont les finalités civiques s'appuient sur deux grandes compétences : la lecture critique des documents et l'argumentation. Cet enseignement qui plaît aux élèves, d'abord parce qu'il leur permet de faire la relation entre leur expérience sociale et des connaissances éparses dont ils ne saisissaient pas toujours l'intérêt, mais surtout parce qu'il leur permet de s'exprimer dans un cadre protégé, présente un grand intérêt pour l'enseignement du français.

Si l'ECJS justifie pour les élèves la pratique de la lecture de documents et de l'oral, elle peut mobiliser aussi des compétences d'écriture. Chacune des phases de la démarche trouve ses prolongements ou son aboutissement dans les différentes facettes offertes par le cours de français.

La détermination du choix du thème donne lieu à un travail de justification qui peut prendre la forme d'une discussion ou d'une recherche écrite d'arguments simples. L'ECJS présente sur le fond avec le programme de français, de telles familiarités qu'il est relativement aisé de trouver une complémentarité à partir de grandes entrées dans les programmes : les problématiques de l'intégration, du rapport au

travail ou de l'évolution des liens familiaux se prêtent facilement à une réflexion interdisciplinaire. L'élaboration d'une problématique s'accompagne, comme l'a montré l'expérimentation en CAP, d'une explicitation et d'un travail sur les représentations. Si elle peut prendre des formes diverses, jeux de rôle, mini-débats, enquêtes personnelles, elle débouche obligatoirement sur la formulation de questions susceptibles d'enclencher un débat et un engagement personnel. La lecture des documents, que l'enseignant fournit dans un premier temps aux groupes, permet de dégager des points de vue sur les grands problèmes d'actualité, de discuter des solutions ou d'avancer des propositions qui peuvent, elles aussi, être mises en forme dans de courts argumentaires.

Le débat, s'il est bien organisé, est un des exercices les mieux adaptés à la prise de parole chez les jeunes, quel que soit le niveau d'expression et de conceptualisation dont ils sont capables. Il requiert d'abord un partage des rôles qui facilite l'écoute et l'échange (voir la fiche 1 sur l'oral, page 19) et une organisation particulière de l'espace qui favorise une prise de parole responsable. L'enregistrement du débat, outre qu'il permet une mise à distance de sa propre image, offre la possibilité d'une réécoute accompagnée d'une analyse critique. Des outils d'évaluation du débat peuvent ainsi être donnés aux élèves ou construits avec eux, pour les amener à une prise de conscience des spécificités de l'oral.

Le retour sur les notions est indispensable pour formaliser les apprentissages et permettre un minimum de conceptualisation sur le programme d'ECJS. Il donne aussi l'occasion aux enseignants de travailler sur un vocabulaire juridique et politique qui imprègne la vie sociale sans jamais être vraiment explicité.

– Français et projets pluridisciplinaires à caractère professionnel : conçus d'abord pour les BEP et les baccalauréats professionnels, les PPCP sont élargis aux CAP. Ils sont l'occasion pour les élèves de comprendre les liens entre les matières d'enseignement général et les situations professionnelles auxquelles ils vont être confrontés. Pour éviter l'asser-vissement des disciplines les unes aux autres, c'est le rapport entre elles qui doit être mis en exergue.

Les supports qui peuvent être divers (culturels, professionnels, sociaux) doivent être assez motivants pour susciter la mobilisation des élèves pendant un certain temps. Cette démarche de projet doit non seulement les aider à se projeter à moyen terme, mais également leur permettre de se situer dans une programmation et une organisation des tâches donnant elles-mêmes lieu à un travail de description, d'explicitation et d'expression écrite et orale. La réalisation d'une production ne saurait en outre se dispenser d'une intégration systématique dans un contexte plus large qui permette de faire comprendre aux élèves la dimension historique, culturelle, sociale de tout choix technologique ou professionnel.



Des pistes pour la mise en œuvre – exemples de séquences

La durée des séquences indiquée ci-dessous est donnée à titre purement indicatif. Les séquences longues doivent être fractionnées dans la durée (par exemple deux fois sept heures) afin de s'adapter à la réalité du terrain. Les séquences proposent un réservoir d'activités dans lequel chaque professeur puise à sa convenance. La présentation des séquences est volontairement variée.

Autour d'une forme de communication – comment, pourquoi parler de soi ?

– Finalité : « Se construire ». – Problématique : « Recherche et affirmation de soi ». – Objectifs : il s'agit d'amener les élèves à travailler leur prise de parole devant le groupe mais aussi à lire un récit de vie et écrire un récit à la première personne.				
Objectifs	Dominante	Activités	Supports	Durée
1. Prendre la parole dans un groupe restreint. Travailler la communication orale	Oral	– Réflexion par groupes : « Dans quelles circonstances professionnelles, sociales, familiales est-on amené à parler de soi ? » – Improvisation de scènes		1 heure
2. Établir des critères de communication. Prendre la parole devant le groupe	Oral	Se présenter au groupe-classe	Écoute d'enregistrements de productions orales d'élèves d'une année antérieure	1 heure
3. Effectuer un choix personnel dans un ensemble de livres. Le justifier	Oral	– Feuilletter les ouvrages proposés – Observer les premières et quatrièmes de couverture – Choisir un récit de vie – Justifier son choix – Indiquer ce que l'on imagine de l'histoire – Emprunter un récit de vie pour le lire	Le plus grand nombre possible d'ouvrages de littérature intime (voir liste indicative jointe, page 14)	1 heure
4. Parler de soi à travers l'autoportrait	Lecture	– Lecture analytique de l'extrait – Écriture de son autoportrait (des phrases empruntées à Michel Leiris servent d'amorce)	Autoportrait de Michel Leiris dans <i>L'Âge d'homme</i>	2 heures
5. Améliorer la qualité de l'expression écrite	Étude de la langue	Étude d'un point de langue précis (les accords au sein du groupe nominal par exemple) et construction d'une fiche	Les autoportraits réalisés par la classe mis au propre par le professeur et anonymés	1 heure

Objectifs	Dominante	Activités	Supports	Durée
6. Parler de son projet personnel et professionnel	Oral	Photo-langage : choisir trois photographies parmi celles qui sont proposées et s'en servir pour parler de soi	Un assez grand nombre de photographies peu connues des élèves	1 heure
7. Parler de soi à travers l'écriture autobiographique	Écriture	– Repérer les points communs et l'originalité de chaque extrait – Écrire à son tour le début de son autobiographie à la manière de Raymond Queneau	Débuts d'autobiographie : par exemple <i>Chêne et chiende</i> de Raymond Queneau, <i>Mémé Santerre, Une vie</i> de Serge Graweaux, <i>Les Ritals</i> de Cavanna	1 heure
8. Découvrir une raison de parler de soi : le témoignage	Oral	– Lire à haute voix des témoignages et dédicaces – Exercices de diction – Repérer les points communs	Dédicaces de récits de vie : comme celle de <i>L'Enfant</i> de Jules Vallès, du <i>Livre de la vie</i> de Martin Grey et de <i>L'Enfant noir</i> de Camara Laye ainsi qu'un ou des extraits de témoignages relevés dans la presse	1 heure
9. Écrire un récit à la première personne	Écriture	– Chaque élève écrit son premier souvenir – Lecture analytique de l'extrait – Reprise de l'écriture	Début de <i>L'Enfant</i> de Jules Vallès	2 heures
10. Améliorer la clarté de son expression écrite	Étude de la langue	– Étudier un point de langue, par exemple l'emploi des substituts – Construire une fiche	Les copies réalisées précédemment	1 heure
11. Faire part au groupe de ses lectures	Oral	– Mise en commun des lectures de récits de vie – Échanges éventuels	Les ouvrages de littérature intime utilisés à la séance 3	1 heure

Liste indicative de récits de vie et ouvrages de littérature intime

Lettres et journaux intimes

- *L'Herbe bleue*, anonyme, 1972 (Pocket, 2003).
- Frank Anne, *Le Journal*, Hatier, 1981 (LGF, 1992).
- Filipovic Zlata, *Le Journal de Zlata*, Pocket, 1995.
- Poivre d'Arvor Patrick, *Lettres à l'absente*, Albin Michel, 1993 (Le livre de poche, 1994).
- Calamity Jane, *Lettres à sa fille, 1877-1902*, Rivages, 1997.
- Fallaci Oriana, *Lettre à un enfant jamais né*, Flammarion, 1976.
- Guéno Jean-Pierre (dir.), *Paroles de détenus*, Les Arènes, 2000.
- Guéno Jean-Pierre (dir.), *Paroles de poilus*, Libro, 1998.

Ouvrages autobiographiques, témoignages, récits personnels

- Brunet Marie, *L'Amour adopté*, Éditions du Rocher, 1995 (J'ai lu, 1998).
- Haley Alex, *Autobiographie de Malcom X*, Grasset, 1993 (Pocket, 1993).
- Couderc Claude, *C'est sûr, la journée sera belle*, Robert Laffont, 1995.
- Laborit Emmanuelle, *Le Cri de la mouette*, Pocket, 2001.

- Prejean Helen, *La Dernière Marche, une expérience du couloir de la mort*, Pocket, 1996.
- Bailly Othilie, *L'Enfant dans le placard*, J'ai lu, 2001.
- Laye Camara, *L'Enfant noir*, Pocket, 1994 (1^{re} éd. 1970).
- Hayden Torey, *L'enfant qui ne parlait pas*, Pocket, 2002.
- Shergold Marion, *L'enfant qui ne voulait pas mourir*, Fixot, 1995 (J'ai lu, 1997).
- Nini Soraya, *Ils disent que je suis une beurette*, Fixot, 1993.
- Perréal Lydia, *J'ai vingt ans et je couche dehors*, Lattès, 1995 (J'ai lu, 1996).
- Barron Judy et Sean, *Moi, l'enfant autiste*, J'ai lu, 1995.
- Pattyn Patricia, *Mon enfance assassinée*, Albin Michel, 1995 (J'ai lu, 1997).
- Benaïssa Aïcha et Ponchelet Sophie, *Née en France, histoire d'une jeune beur*, Payot, 1990 (Pocket, 1992).
- Samson Barbara, *On n'est pas sérieux quand on a dix-sept ans*, Fixot, 1994 (Le Livre de poche, 1996).
- Couderc Claude, *Le Petit*, Robert Laffont, 1996.
- Brisac Geneviève, *Petite*, Seuil, 1996.
- Andrea Ashworth, *La Petite Fille de Manchester*, Ramsay, 2000.

- Guénard Tim, *Plus fort que la haine*, Presses de la Renaissance, 1999 (J'ai lu, 2000).
- Souty Georgina, *Pour l'amour d'un père*, Ramsay, 1995 (J'ai lu, 1998).
- Buten Howard, *Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué*, Seuil, 2001, coll. « Points Virgule ».
- Bauby Jean-Dominique, *Le Scaphandre et le Papillon*, Robert Laffont, 1997 (Pocket, 1998).
- Defonseca Misha, *Survivre avec les loups*, Robert Laffont, 1997 (Pocket, 1999).
- Botte Marie-France, *Touche pas à mon corps*, La Martinière, 1998.

Autour d'un projet interdisciplinaire

<p>– Finalité : « S'insérer dans la Cité ».</p> <p>– Problématique : « Récits de voyage et représentations de l'autre ».</p> <p>– Objectif : réaliser un carnet de voyage (en collaboration avec les arts appliqués) dont le sujet est « Au XVII^e siècle, Tugdual, un jeune Breton, (re)découvre son pays natal ».</p> <p>Séquence réalisée dans une classe terminale CAP « STAF » de dix élèves.</p>				
Objectifs	Dominante	Activités	Supports	Durée
1. Susciter l'adhésion des élèves. Élaborer le projet d'écriture	Oral	<ul style="list-style-type: none"> – Présentation du projet – Propositions des élèves – Plan d'action – Première approche de l'écrit à réaliser – Élaboration d'une première trame générale 		1 heure
2. Identifier, analyser les principales caractéristiques de l'écrit à produire : le récit de voyage	Lecture	<ul style="list-style-type: none"> – Lecture cursive de plusieurs (courts) récits de voyage – Comparaisons, rapprochements – Présentation écrite de l'opinion des différents voyageurs (vision globale) 	<ul style="list-style-type: none"> – S. Duigou, « 1644. La jeune marquise de Sévigné découvre la Bretagne », <i>Le Télégramme de Brest</i>, 24 juin 2001 – Dubuisson Aubenay, <i>Témoignage</i>, 1636 – Y. Cambry, <i>Voyage dans le Finistère</i>, 1836 – P. Las Cases, <i>L'Art rustique en France</i>, 1926 	2 heures
3. Rédiger une préface	Écriture	<ul style="list-style-type: none"> – Rédaction collective de la préface – Définition des grandes lignes du texte à produire – Répartition des tâches : rédaction d'une partie de la préface 		2 heures
4. Choisir les mots justes pour exprimer un sentiment : le vocabulaire de la nostalgie	Langue	<ul style="list-style-type: none"> – Lecture cursive de deux textes – Analyse du vocabulaire – Écriture en groupes du début du récit de Tugdual 	<ul style="list-style-type: none"> – M. Le Bris, « Le paysage littéraire », <i>Ouest-France</i>, juillet 1992 – P.-J. Hélias, <i>Le Cheval d'orgueil</i>, Plon, 1975 – Une page d'exercice d'un manuel sur le vocabulaire 	2 heures
5. Réaliser une première écriture (premier jet)	Écriture	<ul style="list-style-type: none"> – Atelier d'écriture – Poursuite de la rédaction du carnet 	Les outils (documents) élaborés au cours des séances précédentes	2 heures
6. Réaliser, mettre au point le carnet de voyage. Préparer sa publication	Écriture	<ul style="list-style-type: none"> – Tri de textes et choix des meilleures productions – Frappe au traitement de texte de toutes les productions retenues – Choix des meilleures illustrations analysées et/ou réalisées en arts plastiques – Organisation générale de l'« œuvre » 	<ul style="list-style-type: none"> – Le traitement de texte – Toutes les productions réalisées – La trame générale élaborée à la séance 1 – Les illustrations analysées et/ou réalisées en arts plastiques 	4 heures (3 heures en cours de français, 1 heure en arts plastiques)

Autour de lectures

Courteline, « Le Gora » (Théâtre, Flammarion, coll. « GF »)

- Finalité : « S'insérer dans le groupe ».
- Problématique : « Le conflit et la résolution du conflit ».
- Objectifs : lire la pièce, analyser des personnages à travers leurs conflits, travailler les niveaux de langue, découvrir le fait théâtral à partir de l'écriture des didascalies.
- Déroulement de la séquence (3 heures) : travailler avec les élèves la prononciation des consonnes de liaison dans la phrase extraite de la pièce : « On dit un angora, un petit angora ou un gros angora. »

Lecture de la pièce. Mise en évidence des situations initiale et finale : un couple apparemment amoureux arrive à la rupture. Retrouver les étapes et les causes du conflit ainsi que la détérioration des rapports entre les deux personnages. Retrouver tout ce qui les oppose : niveaux de langue, centres d'intérêt...

Imaginer la représentation : le lieu de l'action, le statut social des personnages, leur âge ainsi que les indications de jeux de scène ne sont pas indiqués. Les élèves les écrivent en s'efforçant d'être en cohérence avec les analyses précédentes.

Courteline, « Monsieur Badin » (Théâtre, Flammarion, coll. « GF »)

- Finalité : « S'insérer dans l'univers professionnel ».
- Problématique : « Représentations, valorisation et dévalorisation du monde du travail ».
- Objectifs : lire la pièce, comprendre certains ressorts du comique et analyser la visée d'un texte.
- Déroulement de la séquence (2 heures) : faire rédiger un dialogue entre un patron et un employé qui a été absent plus de quinze jours et n'a pas donné de ses nouvelles.

Lecture de la pièce et mise en évidence de l'écart entre ce qu'attendrait le spectateur dans une telle situation et ce qu'il découvre dans la pièce. Réflexion sur la représentation dévalorisante du monde du travail des employés et de l'administration. Analyse de la visée : faire rire aux dépens d'un univers professionnel.

J.-M.G. Le Clézio, « Ô voleur, voleur, quelle vie est la tienne ? » (La Ronde et autres faits divers, Gallimard, 1982)

- Finalité : « S'insérer dans l'univers professionnel ».
- Problématique : « Travail et réalisation de soi, travail et négation de soi ».
- Objectifs : amener les élèves à lire l'intégralité de la nouvelle présentée en dévoilement progressif. Exemple expérimenté en classe terminale de CAP « Mécanique agricole » et « Mécanique, parcs et jardins ».

– Déroulement de la séquence (2 heures) : lecture en classe, à voix haute, par le professeur, de la première partie de la nouvelle : du début jusqu'à « j'avais de la chance ». Analyse du mode de narration. Repérage des expressions répétées en fin de paragraphe et de l'effet produit. Recherche des différentes étapes de la vie du personnage et de son parcours professionnel. Recherche des termes qu'il emploie pour qualifier cette partie de sa vie : « paisible », « comme tout le monde », « j'avais de la chance », « je ne pensais à rien ». Recherche des problèmes qu'il rencontrait : « argent rare », « fatigue », « longues journées de travail ». Discussion : Quelle peut être sa vie à présent ?

Lecture à voix haute par le professeur de la deuxième partie : de « Et maintenant... » jusqu'à « ... changer de vie ». Recherche de la suite du parcours de travail du personnage, puis des termes par lesquels il évoque cette période de sa vie : « terrible », « comme un grand trou », « dur ». Conclusion des deux premières parties : le travail représente l'insertion sociale, familiale et financière.

Lecture en autonomie de la fin de la nouvelle. Recherche des termes par lesquels il évoque cette période de sa vie. Écriture d'une conclusion personnelle sur le sens de la nouvelle.

– Commentaires, réactions des élèves à la lecture de la nouvelle : c'est d'abord la forme qui a retenu leur attention ; en particulier la répétition de « Je ne savais pas que j'avais de la chance » leur a évoqué un texte poétique. Ensuite une discussion s'est engagée dans la classe autour de la vie que mène le personnage au début de la nouvelle. Certains rejetaient ce mode de vie, d'autres affirmaient que vivre ainsi ne leur déplairait pas. Lors de l'étude de la deuxième partie de la nouvelle, ils ont été particulièrement frappés par la perte du travail et le fait que, sans CAP, le personnage ne puisse en retrouver.

Prune Berge, T'es pas ma mère (Actes Sud, 2001)

- Finalités : « Se construire », « S'insérer dans le groupe », « S'insérer dans l'univers professionnel ».
- Problématiques : « Recherche et affirmation de soi », « Mise en scène et résolution du conflit », « Travail et réalisation de soi ».
- Objectifs : amener les élèves à lire l'intégralité de ce court roman épistolaire, croiser lecture et écriture, travailler l'énonciation, prolonger la réflexion par un débat d'ECJS.

Cet exemple a été expérimenté en classe terminale de CAP « Prêt-à-porter ».

- Déroulement de la séquence (7 heures) :
 - Séance 1. Objectif : inciter les élèves à la lecture du début du roman et travail sur l'énonciation. Support : un article de *La Voix du Nord* (mai 2001) ainsi que les première et quatrième de couverture du roman. Lecture individuelle de la première lettre en classe (écrite par une mère

biologique à sa fille abandonnée à la naissance). Une discussion s'engage sur l'IVG. Étude de l'énonciation puis réflexion sur les attentes de lecture des élèves.

- Séance 2. Objectif : écriture. Recherche dans la première lettre des étapes de l'histoire individuelle de la mère biologique. Écriture : imaginer la réponse faite à cette lettre. Lecture de la suite du roman en autonomie.
- Séance 3. Objectif : lecture de l'ensemble du roman. Débat en ECJS sur l'IVG. Recherche documentaire sur les lois récentes. Réflexion sur des cas concrets : que se passe-t-il en cas de viol, d'« accident », etc. ? Correction et mise en commun des travaux précédents. Les élèves ont imaginé la réponse de la fille à sa mère biologique. Comparaison avec la table des matières : la deuxième lettre est écrite par la mère adoptive. Analyse des différents émetteurs et destinataires des lettres. Lecture de la suite du roman en autonomie.
- Séance 4. Analyse des trois personnages féminins présentés dans ce roman : la mère biologique, la mère adoptive et la fille. Reconstituer chaque histoire individuelle puis retrouver les traits marquants des différentes personnalités. Mise en évidence pour la mère biologique des difficultés à s'affirmer et à affronter les conflits. Mise en évidence de l'importance des conflits fille/mère adoptive : leur origine et leur résolution. Mise en évidence pour la mère adoptive de la réalisation de soi à travers son métier. La résolution des conflits avec ses deux mères permet à la fille de s'affirmer

et de se construire en étant mère à son tour. Mise en évidence et analyse du thème de l'eau. Travail sur les niveaux de langue à partir de la lettre de la fille à sa mère adoptive.

- Séance 5. Prolongement avec un débat en ECJS : l'accouchement sous X, pour ou contre ?
- Séance 6. Objectif : lecture. Analyse de la résolution des différents conflits à la fin du roman.

N.B. – Voir sur le site Éduscol (www.eduscol.education.fr) d'autres exemples de parcours de lecture d'œuvres intégrales (Vercors, *Le Silence de la mer* ; Virginie Lou, *Un papillon dans la peau*).

Associer l'expérience en entreprise

Les finalités des activités de classe construites autour de l'expérience en entreprise sont : « Se construire » et « S'insérer dans l'univers professionnel » et « S'insérer dans le groupe ».

Les objectifs peuvent être spécifiques à la PFE : redéfinir son projet professionnel ; recueillir des informations, les organiser et les exploiter en vue de les communiquer ; rendre compte d'une expérience.

Plus globalement, il s'agit de réfléchir sur les représentations du monde du travail, telles que les élèves peuvent les formuler, les analyser, les critiquer. Les activités liées à la PFE, même si elles poursuivent des objectifs spécifiques, peuvent être intégrées dans des séquences.

Exemple 1 – Comment, pourquoi parler de soi dans son métier ?

Pour enchaîner avec la séquence « Comment, pourquoi parler de soi ? » (voir ci-dessus page 13), le professeur propose cette deuxième séquence, avant une PFE. Durée de la séquence : trois séances.

Séances	Dominante	Objectifs	Activités
1. Dire qui je suis	Oral	<ul style="list-style-type: none"> – Se présenter – Repérer les spécificités de la langue à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> – Présentation enregistrée de chaque jeune à l'oral, d'après une grille établie en commun : identité, loisirs, choix du métier, entreprise... – Écoute d'un ou deux enregistrements significatifs, relevé des marques de l'oral – Reprise d'une présentation sous forme d'entretien d'embauche : écarts, similitudes
2. Me projeter dans le monde du travail	Écrit	<ul style="list-style-type: none"> – Faire émerger les représentations concernant le métier – Préciser son projet professionnel 	<p>Répondre à un questionnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Travail en groupe <ul style="list-style-type: none"> • En quoi consiste ce métier ? • Quelles activités vais-je exercer en faisant ce métier ? • Quelles sont les qualités personnelles nécessaires ? • Que faut-il savoir faire ? • Un diplôme est-il nécessaire ? Lequel ? – Travail individuel <ul style="list-style-type: none"> • Quelles activités particulières vais-je exercer dans cette entreprise ? • Quelles qualités ai-je pour exercer ce métier ?

3. Connaître l'entreprise et son environnement	Lecture	<ul style="list-style-type: none"> - S'initier à la recherche documentaire - Situer l'entreprise dans son contexte historique, géographique, économique et social - Réunir de l'information et la présenter de différentes manières (graphique/textuelle) 	<ul style="list-style-type: none"> - Élaborer avec les élèves un questionnaire visant à recueillir des informations sur l'identité de l'entreprise à l'aide des cinq questions référentielles : <ul style="list-style-type: none"> • Quel est le nom de l'entreprise ? Comment est-il représenté ? • Qui travaille dans l'entreprise ? • Où se situe l'entreprise ? • Quand a-t-elle été fondée ? • Que fabrique-t-elle ? Pour qui ? • Comment ? - Présenter les informations recueillies sous forme d'organigrammes, de logos, de cartes, de photos, de schémas, puis sous forme d'un texte rédigé
--	---------	--	--

Exemple 2 – Récit réaliste/récit imaginaire dans l'entreprise

Après une période de PFE, le professeur poursuit une séquence construite autour de la lecture d'un récit par la séquence suivante. Durée de la séquence : trois séances.

Séances	Dominante	Objectifs	Activités
1. Raconter ce que je fais	Écriture	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre compte d'une expérience vécue - Varier la chronologie en fonction d'un effet recherché - Revenir sur son écrit 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire le récit d'une journée en entreprise marquée par un événement particulier dans son déroulement chronologique - Évaluer son écrit à l'aide d'une grille : respect de la consigne, de la chronologie, présence de connecteurs temporels, temps adaptés, termes de reprise... - Améliorer son écrit si nécessaire - Modifier la chronologie de son texte en créant un suspense - Comparer les deux écrits à l'aide du rétroprojecteur, observer les différences
2. Partager mon expérience	Écriture, oral	<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer son expérience - Organiser l'information de manière lisible et compréhensible 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter son expérience sous forme de panneaux d'exposition à l'aide de textes, de photos et d'images - Sketches, jeux de rôles : réalisation de l'interview d'un élève par un autre
3. Inventer le monde de l'entreprise	Écriture, oral	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer quelque chose à quelqu'un - Décrire un objet - Se raconter 	<ul style="list-style-type: none"> - À partir du <i>Catalogue d'objets introuvables</i> de Jacques Carelman (Balland, 1969) : <ul style="list-style-type: none"> • choisir un objet et expliquer son fonctionnement à l'oral • rédiger la légende qui accompagne ces objets dans le catalogue • vendre un de ces objets à un client - Vous avez obtenu au concours Lépine un brevet pour un objet révolutionnaire de votre invention. Vous le décrivez à un journaliste et expliquez son fonctionnement - Vous avez été élu meilleur stagiaire de l'année : <ul style="list-style-type: none"> • vous faites un discours devant l'ensemble du personnel pour exprimer vos remerciements • vous rédigez l'article qui en rend compte dans le journal local • vous rédigez la page de votre journal intime de ce jour J - À la manière d'un conte, vous racontez le stage dont vous êtes le héros, en faisant part des obstacles et des aides que vous avez rencontrés, des épreuves que vous avez surmontées et des exploits que vous avez accomplis - Réaliser un groupement de textes à partir d'extraits de journaux : journal de bord d'un navigateur, carnets de voyage d'un explorateur, journal intime, chroniques d'un journaliste : <ul style="list-style-type: none"> • points communs et différences • émetteur/récepteur/intention • type d'informations privilégiées : aide-mémoire, événements, impression, commentaire

La parole, instrument usuel de l'échange, est aussi un moyen d'affirmation de soi, d'action sur autrui et d'insertion sociale. Elle l'est d'autant plus pour les jeunes et les adultes en formation professionnelle qu'ils utilisent peu l'écrit et que leur métier les amènera le plus souvent à gérer des situations de communication directe. Le cours de français reste le lieu privilégié de la communication et de l'expression orales. L'enseignant de français doit s'appuyer sur ce que les élèves connaissent et pratiquent spontanément. Il lui appartient à travers tout son enseignement de donner à chacun confiance en soi et en son langage, de susciter le désir de s'exprimer et d'exiger l'écoute de celui qui parle. Cet enseignement doit initier à une pratique raisonnée de l'oral et familiariser avec des situations de communications variées.

Les spécificités de l'oral

Une forme de communication

C'est une forme de communication qui s'exerce en situation directe, dans un mode d'énonciation qui met en présence les interlocuteurs, sous le regard des autres. Dans cette interaction verbale, souvent chargée sur le plan émotionnel et marquée par des usages sociaux différents, l'oral présente toujours un risque, voire une mise en péril pour celui qui s'expose dans un contexte qui ne lui est pas familier. L'oral nécessite une forte adéquation à la situation de communication. Les usages de l'oral s'inscrivent dans une situation de communication où le locuteur doit construire sa place dans l'échange, en terme d'efficacité : il doit se faire entendre, comprendre et être convaincant. Il lui faut donc non seulement tenir compte des enjeux, de la situation de communication en utilisant les moyens linguistiques adaptés, mais il doit surtout :

- comprendre les codes de la communication sociale, adaptée à un groupe ou à une société donnée (rites d'ouverture et de fermeture d'une communication, rituels de politesse, registres de langue...);
- se poser comme sujet digne de s'exprimer ;
- accepter et respecter l'autre comme interlocuteur, donc apprendre à écouter ;
- structurer son discours : choisir les moyens efficaces pour être compris par ses auditeurs (utiliser un

type de discours et un vocabulaire appropriés, se servir des organisateurs textuels pour connecter ses phrases et enchaîner ses idées).

Un langage plurisémiotique

L'oral ne se parle pas seulement avec des mots. La prise de parole est en relation intime avec le corps. La communication orale utilise des moyens paralinguistiques (qualité de la voix, mélodie, débit, pauses, respiration...) et kinésiques (attitudes corporelles, occupation de l'espace, mouvements, gestes, échanges de regards, mimiques faciales...). Là où l'écrit utilise des mots, un seul geste de la main, un simple regard, des intonations ou des mimiques suffisent souvent pour que le message soit compris. L'oral, riche du non-verbal, ne peut donc pas être exclusivement centré sur les normes de l'écrit.

Un langage spécifique

C'est un langage qui n'est pas un décalque de la langue écrite ni un écrit dégradé. L'oral possède une vie et une spontanéité qui lui sont propres. Les efforts que fait le locuteur pour tout à la fois intégrer les enjeux de la situation de communication, prendre en compte son propos et l'ajuster à l'interlocuteur, donner du sens à ses paroles, le conduisent en permanence à des réajustements et à des retours en arrière qui sont la marque même d'une pensée en train de se construire en interaction avec celle de l'autre. La construction de l'oral dépend de surcroît d'un certain nombre de principes qui peuvent être repérés : les principes d'économie, de réajustement et de récurrence ne sont que les manifestations de ces adaptations permanentes qui permettent l'échange et la circulation de l'information. Ces scories, propres à l'oral, ne peuvent être uniquement interprétées comme le symptôme d'un style relâché et fustigées au nom d'une « surnorme » artificielle.

Quelques principes pédagogiques

S'il existe une spécificité de l'oral, il ne convient pas pour autant d'en faire une discipline séparée. Les

compétences liées à l'oral pourront être développées à l'occasion d'activités qui les associent à celles de lecture et d'écriture au cours de séquences d'enseignement globalisées. Ces activités trouvent maintenant, grâce aux épreuves d'évaluation proposées par les textes officiels, des prolongements intéressants, dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'ECJS.

Les conditions indispensables à l'apprentissage de l'oral

Établir un climat de confiance

Certains éléments peuvent y contribuer :

- l'organisation de la salle et la disposition des tables induisent des relations enseignants/enseignés qui favorisent ou non la communication ;
- le choix du thème de la discussion peut susciter les échanges. En CAP, on privilégiera des sujets connus ou des questions d'actualité qui peuvent permettre à chacun de se valoriser et de débattre. Les situations professionnelles peuvent être d'excellents supports ;
- le questionnement, la gestion des silences et des blocages, la circulation de la parole, l'écoute, l'acceptation de l'autre, le choix du code nécessitent une attention toute particulière des formateurs.

Mais, surtout, chaque enseignant doit s'interroger concrètement sur la place et le sens réel qu'il accorde dans sa pédagogie à la parole de ses élèves. Les échanges dans le cadre du cours étant aussi objets d'étude et d'apprentissage de l'oral, les interactions des prises de parole au sein de la classe prennent une dimension de formation fondamentale.

Apprendre à écouter

L'écoute est une composante très importante de la pratique de l'oral. Écouter et produire la parole sont indissociablement unis. L'écoute suppose une attitude active et critique, rarement spontanée, qui s'acquiert par des exercices appropriés (participation des jeunes à l'évaluation de l'oral de leurs camarades, reformulation, perception de ce qui est dit, par qui, dans quelles circonstances, dans quel but).

Une formation continue

La formation à l'oral doit s'inscrire dans la durée. Dans le cadre des séquences d'enseignement et de l'application du programme, l'enseignant veille à inclure des activités permettant de développer l'expression orale (parler de soi, raconter, rendre compte, argumenter). L'oral doit y être présent sous la forme de situations d'apprentissage, de renforcement et d'évaluation. Cette intégration n'exclut pas, par ailleurs, la construction d'une séquence qui ait comme finalité l'oral. Il s'agit d'apprendre à relativiser son propos à l'aide des outils linguistiques appropriés (adverbes, modalisation, concession, recherche des synonymes...).

Tout un travail de maîtrise de la langue peut être lié à l'expression des opinions et à leur reformulation. Il peut s'appuyer sur des enregistrements, des documents sonores et audiovisuels, voire sur des textes littéraires.

Un apprentissage méthodique

L'enseignement de l'oral suppose :

- la gradation des difficultés : interlocuteurs en nombre restreint ou en groupes plus importants, contenus faisant appel à l'expérience personnelle ou à des connaissances constituées, prestation courte ou longue, préparée ou spontanée ;
- la variation des situations et des types d'oraux : sans recourir à des exercices spécifiques, la simple analyse des situations prises dans la vie quotidienne ou dans d'autres domaines de la vie sociale peut permettre de mettre en évidence les règles spécifiques de l'oral. Le repérage systématique des difficultés rencontrées dans la communication invite à une mise à distance propice à la recherche de solutions ;
- des exercices spécifiques : le cadre scolaire est favorable à l'organisation de types d'exercices spécifiques permettant la structuration de l'oral.

Qu'il s'agisse du simple et bref exposé sur une question, du montage d'un diaporama, de la simulation d'une émission, d'une interview ou de l'organisation d'un débat argumenté, la palette des exercices possibles en français offre une multitude de situations susceptibles d'exercer à la prise de parole. Mais ces exercices ne seront véritablement formateurs que s'ils donnent lieu à l'élaboration et l'utilisation des fiches d'observation qui aident les élèves à améliorer leur prestation.

Quatre exemples d'activités

La relation d'expérience – le retour de stage

Modalité : l'interview miroir. Un élève interroge un autre élève qui l'interroge à son tour. Les questions et les réponses donnent lieu à un compte rendu oral puis à la rédaction d'une interview à publier dans le journal de la classe ou du lycée.

Consignes : interroger un élève à son retour de stage, prendre des notes en vue de rendre compte à la classe puis inverser les rôles.

Plan possible pour l'interview

- Préparation du stage : nom, prénom de l'élève interviewé. Entreprise dans laquelle il a effectué son stage. Comment a-t-il trouvé son stage ? Par lui-même ? Grâce à l'établissement ? Conditions de recherche du stage : difficultés, refus éventuels.

- L'arrivée sur le lieu du stage le premier jour : qui l'a accueilli ? A-t-il été mis tout de suite au travail ? Comment s'est passée la rencontre avec le tuteur ? Lui a-t-on fait découvrir l'entreprise ? Comment ?
- Bilan du stage : a-t-il eu l'impression d'avoir été utile ? Qu'a-t-il appris de nouveau ? Comment ont été résolus les problèmes qui se posaient ? Comment les salariés le considéraient-ils ?
- La vie de l'entreprise : comment la vie de l'entreprise lui est-elle apparue (attrayante, monotone, pénible) ? Comment lui sont apparues les conditions de travail : durée, relations avec la hiérarchie ? L'élève a-t-il pu parler avec les salariés de la situation actuelle de l'entreprise (embauches, licenciements) ? Que sait-il des conditions de rémunération ? des droits des salariés dans l'entreprise ?
- En conclusion : l'élève est-il satisfait de son stage ? Souhaite-t-il retourner dans cette entreprise ? Conseille-t-il à d'autres d'y aller ? Est-il content de reprendre les cours ?

Quelques critères d'évaluation à l'oral : la conduite de l'interview

- Ouvrir l'interview : présenter et saluer l'interviewé, présenter le thème de l'interview.
- Conduire l'interview : se détacher du guide d'interview, poser les questions adaptées à son camarade, ne pas sortir du sujet, ne pas poser plusieurs fois la même question si la réponse a été donnée.
- Écouter, reformuler les réponses de son interlocuteur pour enchaîner sur une nouvelle question.
- Clore l'interview : remercier l'interviewé, prendre congé.

Quelques critères d'évaluation à l'écrit : la rédaction de l'article

- Choisir le type d'article adéquat : interview, témoignage ou reportage.
- Respecter les contraintes de ce discours : organisation de l'information, transposition énonciative, emploi des paroles rapportées, respect du style de l'interviewé, respect du contenu des informations, emploi du style journalistique.
- Maîtrise de l'expression écrite.

Les genres – l'exemple du mini-journal télévisé

Modalités : composer un mini-journal télévisé pour présenter une pièce étudiée en classe.

Exercice oral : jeu de rôle journalistique et représentation théâtrale.

Cadre du travail : ces séances peuvent être l'aboutissement d'un travail sur la presse écrite et télévisuelle. Elles sont précédées d'une étude des critiques culturelles de deux pièces de théâtre dans la presse et de l'analyse de séquences culturelles à la fin des journaux télévisés. Elles peuvent aussi prolonger une lecture d'œuvre intégrale.

Consignes

Votre mission :

- Vous devez présenter la rubrique « Théâtre » du journal télévisé ; aujourd'hui, vous annoncez que la comédie *L'Avare* de Molière va bientôt être représentée au théâtre Molière de votre ville. Donnez un aperçu de la pièce, en insistant sur le thème repéré en cours.
- Vous invitez une personne qui participe à cette expérience à intervenir afin de susciter chez les téléspectateurs l'envie de se déplacer pour aller voir la représentation.
- Dans votre intervention, vous devez inclure un « reportage » qui montrera un extrait de la pièce joué par deux comédiens.
- Vous êtes libres de prendre des initiatives tant qu'elles ne vont pas à l'encontre des consignes susdites. Assurez-vous que votre intervention n'excède pas cinq minutes.

Procédures de travail

Les rôles sont distribués à la classe en fonction de trois groupes :

- groupe 1 : le rédacteur en chef, la script-girl, le réalisateur ;
- groupe 2 : deux présentateurs, un invité ;
- groupe 3 : trois ou quatre comédiens, un cameraman, un assistant.

Fonctions et critères d'évaluation

- Rédacteur en chef : implication dans le groupe ; autorité dans les choix ; justification des choix ; communication avec le reste de l'équipe.
- Script-girl : lisibilité de l'écriture ; correction de la langue ; efficacité ; propreté du document.
- Réalisateur : communication avec le reste de l'équipe ; gestes ; regards ; mise en scène ; organisation du plateau.
- Présentateurs : volume de la voix ; ton ; regard ; élocution ; sérieux ; professionnalisme.
- Invités : volume de la voix ; regard ; sérieux ; qualité de l'argumentation.
- Comédiens : volume de la voix ; élocution ; intonation ; expression faciale.
- Cameraman : prise de vue ; va-et-vient de la caméra ; zoom ; professionnalisme ; implication dans le groupe.

La communication – les actes de parole en situation sociale

Cette entrée repose sur l'analyse des interactions que réalisent les interlocuteurs dans une communication. Très inspirée des travaux des linguistes et sociologues américains, elle s'appuie sur la notion de « face ». Parler avec quelqu'un, c'est toujours construire une image de soi et celle de l'autre, c'est permettre l'échange sans que l'un ou l'autre ne se sente frustré, méprisé, voire agressé. Pour des élèves de CAP, cette entrée très pragmatique permet de souligner les codes sociaux qui régissent toute communication qui se veut efficace. Elle permet aussi

d'aborder la notion de politesse en mettant l'accent, moins sur la norme morale, que sur les règles qui caractérisent une communication réussie.

S'appuyant sur des actes concrets de la vie quotidienne ou professionnelle, la démarche repose sur le recensement d'un certain nombre d'actes de parole fondamentaux, que Bruno Maurer appelle « actes périlleux¹ » puisque s'y joue l'image que chacun donne de lui-même : entrer en contact, demander une information, demander une permission, apprendre à interrompre, exprimer son désaccord, présenter des excuses, prendre congé.

Modalités : bâtir une séquence globale sur la communication axée sur quelques actes de parole « périlleux ».

Observation de scènes de la vie courante et professionnelle

Étude des modalités et du vocabulaire de l'acceptation et du refus. À partir d'un questionnement préalable, amener les élèves à réfléchir sur les actes de parole qu'ils rencontrent dans des situations quotidiennes, à l'école, dans l'entreprise, dans les transports en commun (exercices à trous, exercices de reformulation, textes manipulés).

Improvisations sur des scènes de la vie quotidienne, dans le quartier

Études de textes sur des scènes de rencontre et de rupture, marquées à la fois par des contacts positifs ou négatifs et par l'image de soi que renvoient les protagonistes : ouverture et fermeture d'une conversation (exemples : Jean Giono, *L'homme qui plantait des arbres* ; Jean Rouaud, *Pour vos cadeaux* ; Raymond Queneau, chapitre « Désinvolte », *Exercices de style* ; Max Aub, *Crimes exemplaires*).

Écriture de saynètes

- La présentation d'un nouvel élève, d'un stagiaire dans un milieu en décalage avec les habitudes sociales du personnage.
- La rencontre de deux personnages que tout oppose.
- L'arrivée d'un importun dans un milieu hostile.

Les situations de discours – le débat d'opinion

Difficile en CAP, le débat nécessite une importante préparation. Les documents consacrés à l'ECJS présentent des techniques et des méthodes qui peuvent parfaitement être utilisées en français. C'est pourquoi cette fiche est axée sur l'apport spécifique du français.

Les types de débat

Trois formes de débat, dont les modalités ne sont pas strictement identiques, peuvent globalement être définies. Leur distinction peut permettre aux élèves de mieux se repérer dans les enjeux sociaux que présentent les débats en général et les débats scolaires en particulier :

- le débat d'opinion, débat social par excellence, se fonde sur une controverse qui porte sur des croyances ou des opinions. Il permet de se construire, en la confrontant à celle des autres, une opinion personnelle sur un grand sujet de société. Les complémentarités avec les autres disciplines peuvent être dans ce cas-là systématiquement recherchées : ECJS, histoire, géographie, VSP, droit, etc. ;
- la délibération dans laquelle la discussion débouche sur une prise de décision ou une action : conseils, organisation d'activités, clubs, voire montages de projets qui impliquent une discussion préalable dans les choix. Le débat débouche alors sur un consensus unificateur ;
- la résolution de problèmes, qui s'appuie sur un problème existant et dont la solution est à rechercher dans des savoirs extérieurs².

Une séquence sur le débat

Pour éviter que le débat ne verse à la fois dans une spontanéité difficilement canalisable et dans la crispation sur quelques lieux communs, il doit faire l'objet d'un véritable apprentissage progressif.

- Enregistrement d'un mini-débat spontané fait en classe sur un problème de société :

Choix du sujet : l'insécurité, l'accès aux métiers « masculins », la fermeture d'une entreprise, la réglementation de la chasse, de l'ouverture des magasins, des services publics, le sport, la musique...

Objectifs : faire émerger les représentations sur le débat, faire apparaître les parties en présence.

Modalités : la recherche des arguments peut se faire collectivement à partir de positions divergentes.

- Écoute et analyse de l'enregistrement avec critères simples :

Objectif : consigner les grandes règles du débat en détachant quelques points :

- Les interventions : Qui intervient ? Quand ? Comment (ton, attitude gestuelle, qualité de l'expression, force de conviction) ; attitude des autres (écoute active, passive, signes d'approbation, de désaccords, indifférence...); passage d'une idée à l'autre, poursuite des arguments, ruptures, digressions, qui prend en charge le passage ? l'animateur ? les participants ?...

1. Maurer Bruno, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, Bertrand Lacoste, 2001.

2. Dolz Joaquim, Schneuwly Bernard, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF, 1998.

- La structure du débat : repérage de la ou des questions à débattre ; positions défendues ; arguments employés.
- Construction d'une grille d'évaluation ou d'une charte du débat permettant de réguler les débats suivants :
Objectif : évaluation diagnostique.
- Repérage de quelques grands types de débats sociaux :
Objectif : distinguer les enjeux sociaux des débats.
Modalités : travaux de groupes. Chaque groupe analyse plus particulièrement un aspect du débat.
Consigne : analyse de passages d'émissions télévisées ou radiophoniques, par exemple *Le téléphone sonne*, *Ça se discute*, débats politiques, reportages sur des questions d'actualité. On analysera :
 - l'analyse des enjeux de la discussion : convaincre, faire agir, résoudre un problème ;
 - le statut des interlocuteurs dans le débat : animateur, interlocuteurs, témoins ;
- le statut social des interlocuteurs : identité sociale définie, niveau de langue ;
- l'organisation matérielle du débat ;
- l'attitude des interlocuteurs ;
- les positions en présence ;
- la qualité de l'argumentation ;
- la pertinence des exemples ;
- les modalités du débat : ouverture et fermeture ;
- l'écoute, les reformulations ;
- les enchaînements, relances.
- Organisation d'un débat en ECJS :
 - création d'une situation-problème posant un grand problème d'actualité, soit à partir de documents vidéo, soit dans un dossier documentaire ;
 - recherche de points de vue et d'exemples ;
 - constitution d'un argumentaire personnel ;
 - mise en œuvre du débat ;
 - évaluation.

Textes littéraires, images, textes documentaires

Plutôt que d'opposer entre eux les supports de lecture, on gagne à différencier les types de lecture. Au niveau du CAP, le professeur fait prendre conscience aux élèves de la nature de la lecture d'interprétation par rapport à la lecture d'information, l'objectif étant de les rendre autonomes dans la lecture de tout type de textes.

Lecture d'interprétation

Lire pour créer du sens suppose que le lecteur prenne en compte le plus grand nombre possible d'éléments :

- dans une image, le thème, l'organisation de l'espace, le choix des couleurs, etc. ;
- dans un texte littéraire, le thème, le choix du vocabulaire, les effets de répétitions et de ruptures, les images, etc. ;
- dans un texte documentaire, le thème, ce qui est dit et ce qui est laissé de côté, la part du jugement explicite ou implicite dans les éléments d'information, etc.

Le lecteur propose une interprétation et organise ses remarques selon des axes qui lui permettent de justifier son interprétation.

Lecture d'information

Lire pour s'informer requiert d'autres compétences :

- avoir une idée précise de ce que l'on cherche à savoir pour sélectionner les informations pertinentes et laisser tomber les autres ;
- retenir certaines informations et les hiérarchiser par rapport à d'autres ;
- être capable de résumer et d'expliquer à son tour.

Ces deux types de lecture sont nécessaires aux élèves de CAP, qui doivent les pratiquer sans les confondre. Lire une carte de géographie et lire une affiche publicitaire, c'est dans les deux cas lire une image ; regarder un film documentaire et regarder un film de fiction, c'est dans les deux cas lire un film ; lire un roman sur le milieu du cyclisme et lire un reportage sur le Tour de France, c'est dans les deux cas lire un texte.

C'est pourquoi le professeur veille à ce que les élèves ne confondent pas les deux lectures. D'un côté, l'auteur

du texte littéraire, de l'image publicitaire, du film de fiction a prévu le travail du lecteur, qui doit être actif s'il veut bien comprendre tous les aspects du message (lecture cursive *et* analytique, lecture de découverte *et* relecture) ; de l'autre, le journaliste, le chercheur, le rédacteur du mode d'emploi d'une machine ont prévu eux aussi le travail du lecteur, dont ils facilitent la tâche par des repères (repérage et mémorisation des titres et intertitres, des couleurs, des marques typographiques...), par des résumés, des annonces, des encarts... La consolidation de ces deux attitudes de lecteur est de la responsabilité de l'enseignant de français, qui apprend à lire tous les types de textes. On peut lire une œuvre de fiction dans une visée purement informative, lorsqu'il s'agit de savoir comment une histoire se déroule et se termine, et on peut pratiquer une lecture d'interprétation sur une œuvre de fiction.

Lecture cursive, lecture analytique

Lecture cursive

Pour un public d'élèves souvent peu lecteurs, l'enseignant doit avant tout donner l'occasion de découvrir concrètement en classe l'intérêt de la lecture. L'intérêt, c'est de découvrir une histoire, une situation, un personnage, une réflexion, pour en discuter, pour bien comprendre, pour avoir envie d'aller plus loin. Autrement dit, c'est la lecture cursive qui sera privilégiée plutôt que la lecture analytique. Saisir le sens global d'un livre, d'un film, d'un document suppose que la lecture soit la plus naturelle possible ; elle procède de façon linéaire, avec des temps d'arrêts sans doute mais sans véritables moments de lecture analytique ; les retours en arrière ne sont utilisés que pour discuter une interprétation, valider une explication. La réflexion porte sur le message (que dit le texte, explicitement ? Que veut-il dire, implicitement ? Quel est son intérêt pour moi, lecteur ?).

L'objectif en CAP est donc que les élèves lisent (un livre, un film, un document) parce qu'ils sont intéressés (l'histoire leur parle, les problèmes soulevés les concernent, le personnage les fait rêver...). Parvenir sans lassitude au terme d'une lecture est essentiel : c'est ainsi qu'on entre dans l'univers de la lecture ou qu'on peut le redécouvrir.

Lecture analytique

En complément de cette lecture cursive, le professeur choisit de façon très précise des textes courts (empruntés à une œuvre complète ou réunis avec d'autres dans un groupement de textes) qui permettent aux élèves de découvrir l'intérêt d'une autre forme de lecture, la lecture analytique. Si l'une est rapide, l'autre prend le temps de s'arrêter sur tel ou tel détail, si l'une est linéaire, l'autre procède par relectures et retours en arrière, si l'une s'interroge sur ce que dit le texte, l'autre observe également la façon dont le texte le dit.

La lecture analytique est celle qui permet de saisir :

- l'intérêt du travail de relecture. Par exemple, quels éléments précis du texte permettent-ils de trancher entre deux interprétations du sens données dans la classe ? À quel moment la chute d'un texte, qui semble inattendue, est-elle en fait préparée ? Des élèves peu lecteurs apprécient de découvrir l'intérêt de la relecture sur des extraits bien choisis, s'ils comprennent par l'expérience concrète que le texte, l'image, le document leur semblent plus intéressants que lors de leur première lecture ;

- la précision d'une écriture. Par exemple, comment l'auteur fait-il pour qu'on découvre le caractère d'un personnage ? À travers un portrait ? À travers le récit de sa vie passée ? À travers les dialogues qu'il a avec les autres personnages ? Étudier précisément dans un groupement de textes, un livre ou un film, la façon dont un personnage est révélé au lecteur permet d'établir des liens avec des situations d'oral ou d'écriture (se présenter, présenter son groupe de pairs...), situations dans lesquelles l'extrait étudié de façon analytique peut servir de moule d'écriture, de réécriture, d'exercices oraux ;

- le fonctionnement du texte. Par exemple, comment l'auteur fait-il pour qu'on soit ému dans les trois textes de ce groupement, alors qu'ils ne sont pas écrits dans le même genre, le même registre, le même style ? Il ne s'agit surtout pas de faire un cours sur le genre, le registre, le style, mais d'aider les élèves à dépasser une première impression de lecture. Par exemple, au-delà de l'équation « le texte raconte une histoire triste, c'est pour cela que je suis ému », poser grâce à une lecture la question : « Est-ce qu'un texte comique peut servir à révéler une situation émouvante ? » La question de fond est celle de l'écriture : comment l'auteur s'y prend-il pour émouvoir, faire rire, faire adhérer le lecteur ? Les réponses, simples au niveau du CAP, naissent de l'étude précise d'extraits dans un groupement de textes ou une œuvre complète.

La perspective générale qui guide le travail de lecture, cursive comme analytique, est de permettre aux élèves de mener à terme une lecture et d'y trouver de l'intérêt. Dans cette perspective, en fonction de ses élèves, de leurs acquis antérieurs et de leurs

compétences, le professeur leur fait connaître tel ou tel outil de lecture (champ lexical, schéma narratif, énonciation, types de textes...). Mais le programme du CAP ne propose la liste d'aucun outil de lecture. Il s'agit de faire lire, de faire réfléchir sur le sens de ce qui est lu, de nourrir de ces lectures la construction de soi et le rapport avec les autres.

Aborder d'autres littératures – des livres à rencontrer

Pour tenir compte de la diversité des publics de CAP, on a tout intérêt à élargir le champ des littératures habituellement abordées en classe. Les problématiques présentées dans le programme ouvrent la voie à d'autres textes que ceux que l'école a canonisés. Dans cette littérature, une entrée a été privilégiée : celle d'une littérature de jeunesse qui peut poser, de façon plus aisée et plus directement accessible, les problèmes auxquels les jeunes sont confrontés. Souvent utilisée pour faciliter la lecture des « petits lecteurs », elle peut recouvrir des ambiguïtés associées à son statut, son histoire, son rapport à la langue ou à l'expérience de chacun.

La littérature de jeunesse

Comme le rappelle le préambule du programme, « l'enseignement du français en CAP s'adresse à un public très divers dans sa composition sociologique, dans sa structure et dans ses attentes ». Cependant, ce public, dans son ensemble, appartient à une société du « zapping » : celle de la consommation immédiate et éphémère dans laquelle le goût et, partant, le plaisir de la pause littéraire n'ont pas été construits. Cette carence de mots, de pages lues, est souvent ressentie intuitivement par les élèves comme un sentiment d'infériorité et donc un facteur d'inégalité. Mais cela demeure vivement dénié au nom de la rébellion adolescente qui taxe la pratique de lecture d'inutile, de perte de temps, ne sachant pas, bien sûr, comme le savait Kafka que « la littérature, c'est la vie ». De plus, la difficulté du public de CAP est double : non seulement il subit la difficulté des années d'adolescence mais il y ajoute souvent une immaturité affective en total décalage avec son expérience du monde pratique et la maturité obligée qui en découle. Se pose ainsi le problème de son rapport au monde et de son inscription dans l'histoire humaine.

Dès lors, comment aborder le monde du livre avec eux ? Car, loin de gommer le travail de l'écrivain, il s'agit bien d'enseigner la pratique de la lecture et le travail d'écriture. Comment convaincre les élèves de CAP de la fondamentale utilité de rencontrer

l'humanité d'un auteur, d'en mesurer le travail créateur, alors qu'ils se croient voués à un avenir professionnel dans lequel la lecture et l'écriture n'auront plus de place ? Enfin, puisque ce monde littéraire semble leur sembler définitivement interdit, comment faire résonner en eux les ressemblances et les différences qui permettent de découvrir les valeurs capitales, comme les angoisses universelles, capables d'aider à la constitution des êtres, tant dans leur épanouissement personnel que dans leur intégration sociale afin qu'ils soient des acteurs conscients et responsables.

Deux démarches d'enseignement de la littérature, radicalement antithétiques, s'offrent pour répondre à ces questions. La première consiste à proposer des livres dont les thèmes et les idées se rapprochent du goût des élèves, de leurs préoccupations et de leurs univers. C'est la démarche qui a été choisie dans les séquences proposées. La seconde repose sur l'étude d'ouvrages purement fictionnels, sans rapport direct avec leur vie, mais susceptibles de dévoiler *a contrario* l'essence humaine. C'est le cas notamment de la science-fiction et du fantastique, voire des romans d'horreur dont les jeunes sont friands.

Pour illustrer la première entrée, on peut choisir des récits qui s'appuient sur des éléments de la vie des élèves, dans le but d'entraîner une identification au personnage principal ou d'établir des passerelles entre sa traversée du monde et la leur.

La littérature de jeunesse accentue souvent encore malheureusement l'image dévalorisante attachée au lycée professionnel – aucun élève de CAP, de BEP ou de baccalauréat professionnel n'incarne un personnage principal. Cependant, elle n'éluide pas et même récupère les thèmes de l'exclusion, de la marginalité et de l'incompréhension que connaissent nos élèves et bien d'autres. Ainsi, cette production littéraire jouant sur ces thèmes porteurs peut devenir un atout permettant d'atteindre, voire de rejoindre, ces êtres à la fois si proches et si loin d'eux.

Classés selon des sujets-titres et en relation avec les problématiques du programme, ces livres, abordés en tant que textes et non comme prétextes, peuvent aider l'enseignant à trouver des lieux de réconciliation pour construire avec les élèves une éthique citoyenne impliquant la compréhension active de l'individu.

La médiation de la musique

– Bocquet José-Louis, *La Grosse Vie*, Mille et une nuits, 2001.

– Ben Kemoun Hubert, *Blues en noir*, Flammarion, 2001, coll. « Tribal ».

– Detambel Régine, *Solos*, Gallimard, 1996, coll. « Page blanche » (recueil de nouvelles).

Problématiques : « Individualisme et altérité », « Recherche et affirmation de soi », « La marge et la norme ».

La rébellion adolescente

– Paula Jacques, *Samia la Rebelle*, Bayard Jeunesse, 2000.

Problématiques : « Recherche et affirmation de soi », « Cultures communautaires et mondialisation ».

– Lou Virginie, *Un papillon dans la peau*, Gallimard, 2000, coll. « Page blanche » (voir sur le site Éduscol, www.eduscol.education.fr).

– Potok Chaïm, *La Course du zèbre*, L'École des loisirs, 1999, coll. « Médium ».

Problématiques : « Recherche et affirmation de soi », « Individualisme et altérité ».

– Lowry Lois, *L'Élué*, Gallimard Jeunesse, 2001.

Problématiques : « Rituels d'intégration, rites de passage et traditions », « Représentations, valorisations et dévalorisation du monde du travail ».

L'apprentissage de la vie et de ses règles

– Frescura Loredana, *La Vie en noir*, Flammarion, 2001, coll. « Tribal ».

– Coran Pierre, *L'Ombre de papier*, Flammarion, 2000, coll. « Tribal ».

– Josué, Mathilde, Nina, *Une seconde avant l'an 2000*, Librio, 2001.

– Lenain Thierry, *La Fille du canal*, Syros, 1993, coll. « Les uns et les autres ».

Problématique : « Recherche et affirmation de soi ».

– Sachar Louis, *Le Passage*, L'École des loisirs, 2000, coll. « Médium ».

Problématiques : « Rituels d'intégration, rites de passage et traditions », « Responsabilité individuelle et collective ».

– Lou Virginie, *La Vie en rose*, Gallimard, 1998, coll. « Page blanche ».

Problématique : « Recherche et affirmation de soi ».

– Lou Virginie, *Je ne suis pas un singe*, Syros, 1989, coll. « Souris noire plus ».

Problématiques : « Recherche et affirmation de soi », « Individualisme et altérité ».

– Bouchet Paule du, *À la vie, à la mort*, Gallimard, 1999, coll. « Page blanche ».

Problématiques : « Recherche et affirmation de soi », « Individualisme et altérité ».

– Holder Éric, *On dirait une actrice*, Librio, 1997.

Problématique : « Recherche et affirmation de soi ».

Rencontre de l'autre/découverte de lieux de vie

– Detambel Régine, *Le Valet de carreau*, Gallimard, 1998, coll. « Page blanche ».

– Detambel Régine, *La Fille mosaïque*, Gallimard, 1999, coll. « Frontières ».

– *Pensées de la cité*, Librio, 2001.

– Ammi Kebir, *Le Partage du monde*, Gallimard, 1999, coll. « Frontières ».

– Newth Mette, *Les Voleurs d'hommes*, Gallimard, 1994, coll. « Page blanche ».

Problématiques : « Récits de voyage et représentations de l'autre », « Découverte de l'autre et confrontation des valeurs ».

– Mauffret Yvon, *Moi, Magellan, chevalier portugais, capitaine de sa majesté le roi d'Espagne, qui voulut faire le tour du monde*, Casterman, 1988, coll. « Moi, Mémoires ». Récit à la première personne, accompagné de dessins, croquis et illustrations, sur les voyages de Magellan entre 1519 et 1521 (déjà parus : Caligula, Nefertiti, Éric le Rouge).
Problématiques : « Récits de voyage et représentations de l'autre », « Découverte de l'autre et confrontation des valeurs ».

La littérature d'outre-mer d'expression française

Il est aussi possible d'envisager en CAP l'approche d'une autre littérature peu étudiée : la littérature d'outre-mer d'expression française (Caraïbes, Afrique).

Tout en rejoignant les finalités du programme à travers la problématique de l'identité, de la découverte de l'autre et de l'exil intérieur, des groupements de textes ou l'étude d'une œuvre intégrale peuvent permettre de rappeler la diversité et la pluralité des littératures de langue française.

Plusieurs ouvrages sont proposés à titre indicatif ; il s'agit pour la plupart de textes courts, nouvelles, récits ou contes. Ce sont des récits d'enfance vécue dans un contexte culturel précis. La thématique et la problématique qui les traversent doivent permettre à l'élève de confronter des univers différents, de se

situer en regard de cette différence et d'interroger son rapport au monde :

- Beti Mongo, *Mission terminée*, Livre de Poche, 1985.
- Beyala Calixthe, *La Petite Fille au réverbère*, J'ai lu, 1999.
- Chamoiseau Patrick, *Antan d'enfance. Contes créoles. Récit d'enfance antillaise*, Gallimard, 1996, coll. « Haute enfance ».
- Confiant Raphaël, *Ravines du Devant Jour*, Gallimard, 1993, coll. « Haute enfance ».
- Condé Maryse, *Le Cœur à rire et à pleurer. Contes vrais de mon enfance*, Robert Laffont, 1999.
- Hampâté Bâ Amadou, *Amkoullel, l'enfant peul*, Actes Sud, 1992, coll. « Babel ».
- Hampâté Bâ Amadou, *Petit Bodiel et autres contes de la savane*, Stock, 1994.
- Hampâté Bâ Amadou, *Contes initiatiques peuls*, Stock, 1996.
- Hampâté Bâ Amadou, *Il n'y a pas de petite querelle. Nouveaux contes de la savane Amadou*, Stock, 1999.
- Laye Camara, *L'Enfant noir*, Pocket, 1994 (1^{re} éd. : 1970).
- Zobel Joseph, *La Rue Case-Nègres*, Présence africaine, 1997.
- *Une enfance outre-mer*, recueil de textes courts réunis par Leïla Sebbar, 2001, Seuil, coll. « Points Virgule », rassemble des écrivains ayant en commun le français et qui racontent un fragment d'enfance.

Dans les classes de CAP, l'écriture est souvent ressentie comme l'activité qui révèle et stigmatise l'échec dans les apprentissages. Elle fait l'objet de représentations très négatives et provoque parfois des tensions très vives. Les causes de cette situation sont diverses. Les recherches en didactique de l'écriture ont permis d'identifier les principales : écart entre les pratiques sociales et des modèles scolaires trop formels, accent mis très tôt sur une surnorme qui valorise la maîtrise orthographique et syntaxique aux dépens d'autres compétences, difficultés cognitives et psychologiques à se situer par rapport à l'écrit, absence de projet.

Une des priorités de l'enseignement de l'écriture en CAP est donc d'amener les élèves à changer leur rapport à la production écrite :

- en faisant en sorte qu'écrire ne soit plus perçu comme une activité angoissante mais plutôt comme une pratique langagière commune qui permet l'expression d'une pensée et d'une parole personnelles ;
- en développant chez l'élève, par des pratiques diversifiées, son aptitude à échanger avec les autres, à utiliser des langages et des codes partagés ;
- en lui donnant les moyens de mieux maîtriser la langue des apprentissages par la prise de conscience du rôle de la langue à l'école qui doit servir à penser mais aussi à apprendre.

Afin de construire une image plus positive de l'écriture, le professeur veille avant tout à donner du sens aux différentes activités de classe. Les tâches d'écriture proposées doivent avoir un sens perceptible par les élèves. Elles doivent s'inscrire dans un projet concret élaboré avec la classe et dont l'intérêt, l'utilité sont perçus par les élèves.

Écrire dans le cadre d'un projet

Vecteur essentiel des apprentissages, l'écriture est un moyen de communication souvent indispensable dans la vie personnelle, sociale et professionnelle. C'est aussi un moyen d'expression qui permet à l'élève de mettre le monde à distance, de l'organiser. Grâce à l'écriture, l'élève se construit comme individu social. Donner un sens à l'activité d'écriture suppose qu'une réflexion soit engagée avec les élèves sur l'intérêt de cette activité, sur les fonctions de l'écriture en général

et des écrits scolaires en particulier. Ainsi pourra-t-on faire apparaître l'écriture comme moyen d'exprimer son expérience et ses émotions en les mettant à distance, comme mise en ordre du monde par le classement, la formalisation, les scripts, voire les récits, comme moyen d'interaction avec les autres (transmettre une information, une explication, un ordre, une opinion), comme aide à l'appropriation culturelle et esthétique, comme outil d'apprentissage.

Écrire pour se construire

Écrire, c'est se poser en tant que sujet de son écrit, c'est-à-dire trouver le lien entre ce qu'on veut dire et comment le dire. C'est mettre en mots ce que l'on voit du monde et donc mettre le monde à distance. Écrire permet donc à l'individu de se construire, première finalité de l'enseignement du français en CAP. Les travaux d'écriture proposés dans ces types de projets correspondent à l'apprentissage de l'écriture d'un récit à la première personne, autobiographique ou non, et à l'affirmation d'une opinion. Les autres activités de la séquence accompagnent ou déclenchent l'écriture. On peut proposer aux élèves de nombreuses activités :

- toutes les formes d'écrit du « je » autobiographique relevant de la fiction, qui contribuent à élaborer des représentations de soi ;
- des récits de fiction qui aident à construire le « je » et l'autre, dans lesquels s'invente un monde dont le scripteur est le maître ;
- des comptes rendus de ce que l'on fait, rédaction d'explications permettant à l'élève de se situer dans le domaine du réel, de prendre conscience de ce qu'il sait faire, de se construire une identité professionnelle.

Le travail de l'enseignant lors de ces apprentissages n'est pas d'exiger le respect des normes orthographiques et syntaxiques. Il est d'abord d'accepter l'écrit de l'élève tel qu'il est, de se mettre en situation de lecteur et non d'évaluateur afin que l'élève, à son tour, accepte de revenir sur son écrit, qu'il accepte de le considérer comme une première version, un premier jet.

Écrire pour communiquer

Écrire pour un destinataire

La particularité de l'activité d'écriture est qu'elle demande à son auteur de construire un objet et un destinataire la plupart du temps absents de la situation. Or c'est une difficulté pour beaucoup d'élèves de CAP

que de se représenter l'autre en son absence. C'est pourquoi on privilégie les activités d'écriture qui vont multiplier les destinataires possibles et faire varier les postures d'énonciation. On prend également le temps, avant de se lancer dans la rédaction, de construire le destinataire avec les élèves : qui est celui auquel je m'adresse ? Comment vit-il ? Quels sont ses goûts, ses préférences, ses réticences ? Dans la mesure du possible, on privilégie les situations d'écriture authentiques dont l'élève perçoit clairement les finalités.

Écrire pour s'insérer dans le groupe

La première étape d'une socialisation des écrits peut se réaliser dans le groupe-classe. Ce cadre familier permet, par des pratiques d'écriture diversifiées, de développer chez l'élève son aptitude à échanger avec les autres et à utiliser des langages et des codes partagés. La prise de notes pour un camarade absent peut par exemple constituer un exercice motivant et particulièrement formateur.

Écrire pour s'insérer dans l'univers professionnel

L'écriture joue un rôle essentiel dans la réussite personnelle et sociale de l'élève. L'apprentissage des codes et la pratique de l'écriture fonctionnelle aident en effet à l'insertion. L'immersion dans l'univers professionnel doit correspondre à une prise de conscience de l'importance de l'écrit. La première prise de conscience peut intervenir avant la PFE, au moment de la rédaction du CV et de la lettre de motivation. La découverte du monde de l'entreprise sera l'occasion de faire apparaître l'importance sociale des écrits professionnels (du petit mot laissé par le tuteur à la documentation technique). Il est également souhaitable d'organiser ensuite, avec les tuteurs ou les maîtres d'apprentissage, des activités pédagogiques autour des écrits rencontrés lors des PFE. L'écriture, en particulier des documents de liaison ou du journal de bord, peut s'intégrer dans cette activité. La rédaction d'un compte rendu de la PFE servira de synthèse finale à l'ensemble des travaux. Autour de la PFE, de multiples activités d'écriture autres que des écrits professionnels peuvent être envisagées : écriture de fiction, de récit de vie, écriture théâtrale, écriture documentaire.

Écrire pour s'insérer dans la Cité

Les tâches d'écriture trouvent leur accomplissement dans toutes les activités qui permettent l'insertion dans la Cité et qui donc concourent à la formation du citoyen. Ainsi sont privilégiées les activités qui ont une finalité et une socialisation perceptibles par l'élève (article à publier dans le journal du lycée, le quotidien local, compte rendu d'enquête, lettre pour le courrier des lecteurs, participation à un concours de nouvelles, de poésie). En ce qui concerne les productions écrites argumentatives qui permettront aux élèves de prendre position sur des grandes questions qui traversent la société, on veille à proposer

des situations de communication bien identifiées avec un destinataire et un enjeu clairement précisés. Tous ces projets d'écriture, qui rompent avec une pratique scolaire souvent stérile dans laquelle l'élève n'écrit que pour se faire évaluer, permettent une véritable finalisation, une socialisation des productions écrites qui contribuent à faire de l'école un lieu qui prépare à l'usage social de l'écrit.

Écrire pour apprendre

Une activité centrale pour l'élève

Il est essentiel que les élèves de CAP prennent conscience que l'écriture ne sert pas uniquement à s'exprimer ou à communiquer mais qu'elle sert aussi à apprendre, à construire des savoirs et des compétences. L'écriture est en effet un vecteur d'apprentissage déterminant non seulement dans la classe de français mais aussi dans toutes les autres disciplines. Écrire peut aider à la mémorisation des informations et à la conceptualisation. L'écriture permet de passer d'une compréhension spontanée, intuitive et hésitante, à une véritable conscience de son savoir.

Dans la classe de français dont les objectifs essentiels sont la maîtrise de la langue et des discours, les activités d'écriture visent à développer des compétences discursives qui permettent à l'élève de comprendre le monde en le disant. Les recours aux écrits de type réflexif (comment je procède pour raconter, décrire, expliquer, convaincre...) doivent donc être fréquents.

Écrire pour mieux lire

L'écriture peut également être utilisée pour mieux lire les textes et les œuvres. Il s'agit de recourir à l'écriture lorsque des observations et des repérages restent infructueux pour entrer dans des textes qui résistent ; de faire découvrir des choix d'écriture en les utilisant de façon empirique, intuitive, par imitation, dans sa propre production ; de construire le sens d'une lecture à travers la réalisation d'un écrit personnel. Ces pratiques d'écriture visent à développer des compétences en diversifiant les activités de réception ; elles transforment la classe de français en classe-atelier où le « faire » remplace le « dire ».

Écrire et réécrire – l'écriture longue

Le rappel de quelques principes pédagogiques simples mais essentiels peut aider le maître d'écriture à organiser l'apprentissage de la production d'écrits dans les classes de CAP.

Faire écrire en classe en proposant des tâches globales d'écriture

Les productions qui s'inscrivent dans le cadre d'un projet bien précis répondent à un besoin, à une envie

d'écrire, et prennent sens pour les élèves. Les phases d'écriture, qu'elles soient individuelles ou collectives, constituent des moments essentiels de l'apprentissage. Elles permettent à l'enseignant de procéder à une véritable évaluation diagnostique, d'identifier les réussites, les besoins des élèves et ainsi de planifier les apprentissages spécifiques visant à développer les compétences d'écriture attendues. À partir des activités d'écriture proposées, on sollicite la réflexion de l'élève sur trois points essentiels :

La lisibilité du texte

La ponctuation des phrases permet-elle de saisir des énoncés cohérents ? Le système des temps initialement adopté est-il respecté tout au long du texte ? Les liaisons entre les phrases sont-elles pertinentes ? La mise en page soutient-elle l'attention du lecteur ?

L'efficacité du texte

Le lexique adopté est-il précis ? L'attention du lecteur est-elle soutenue par des variations lexicales ? Son effort de compréhension est-il facilité par des exemples ? Peut-il percevoir clairement l'enjeu du texte ? La présentation du texte correspond-elle au texte attendu ?

La maîtrise des règles de l'écrit

Les principales règles du code orthographique sont-elles respectées (règles d'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal, entre le groupe nominal et le groupe verbal, respect du genre et du nombre des mots de reprises) ? Les principales règles du code syntaxique sont-elles appliquées (règle de ponctuation forte, structure de la phrase complexe) ? C'est en se lançant dans une activité d'écriture dont il connaît les enjeux, en analysant sa propre production que l'élève, guidé par le maître d'écriture, découvre la fonction des règles qui régissent la langue et la nécessité de se les approprier. Dans cette démarche essentiellement empirique, il s'agit plus de reconnaître le fonctionnement de la langue et des discours, de repérer des règles d'usage que d'acquérir un métalangage.

Faire réécrire : l'écriture longue

Faire revenir les élèves sur leurs textes pour les améliorer, c'est les considérer comme des jeunes responsables, capables de réfléchir sur le pourquoi et le comment de leurs activités d'écriture. La tâche prioritaire du maître d'écriture consiste à faire en sorte que l'élève de CAP cesse de penser en termes de brouillon et de propre mais plutôt en termes de premier jet qui nécessite une amélioration, une révision, compte tenu du destinataire et des enjeux de la production écrite. Cette phase essentielle du processus d'écriture est souvent très défailante chez les apprentis scripteurs. Elle suppose un minimum de recul, de capacité à analyser sa propre production mais également sa démarche d'écriture.

Mettre à distance en élaborant des critères

Pour développer l'autocontrôle, condition nécessaire de la réussite, l'élaboration de critères de réussite

constitue un temps fort dans l'apprentissage de l'écriture. Le professeur, s'appuyant sur sa connaissance de la langue et des discours, et en utilisant éventuellement des modèles sociaux de référence, des textes de pairs, aide les élèves à identifier dans leurs productions les caractéristiques du type d'écrit à produire. Sans formalisation excessive, sans métalangage particulier, sont ainsi construits des outils facilement utilisables par les élèves. L'élaboration en commun de ces critères de réussite donne tout son sens à la révision/réécriture car elle permet de formuler des consignes précises et met l'élève en situation de projet avec des objectifs limités et réalisables.

Ainsi, dans une séquence consacrée à l'écriture de récits à la suite d'une première phrase de roman, les élèves, après avoir produit individuellement une suite de texte, sont invités à faire une lecture critique de leurs productions. L'analyse des textes produits se fait à l'aide d'une fiche de consignes portant à la fois sur le rôle réservé aux personnages, la cohérence de l'action, le respect des contraintes de la langue. Cette analyse conduit l'ensemble de la classe à élaborer collectivement une liste de critères, certes limitée, mais essentielle pour la réussite d'une suite de texte narratif. Cet outil est une aide précieuse pour la réécriture et constitue le langage commun qui permettra à l'élève et au professeur d'évaluer la performance.

Mettre à distance en pratiquant des gammes

Un apprentissage méthodique et raisonné de l'écriture en CAP suppose également une réflexion sur les démarches, sur les processus rédactionnels, un travail sur les représentations que les élèves ont de l'acte d'écrire. Cela nécessite la mise en œuvre d'activités variées, qui visent une meilleure maîtrise de l'acte d'écrire et un meilleur contrôle de sa production. Parmi ces activités qui constituent de véritables gammes d'écriture, on peut citer par exemple :

– des exercices pour développer l'anticipation, apprendre à mieux planifier : quel aspect mon texte doit-il avoir ? À qui vais-je m'adresser ? Qu'ai-je à dire ? Quel plan d'action vais-je suivre (la liste des choses à faire) ? Toutes ces activités sont destinées à amener l'élève à mieux se représenter la tâche qu'il doit réaliser ;

– des exercices pour faire prendre conscience des démarches en identifiant en particulier celles qui conduisent à la réussite. En demandant régulièrement aux élèves de dire, sous forme de fiches d'explicitation par exemple, comment ils ont procédé pour réaliser la tâche, le maître d'écriture contribue à les rendre plus conscients de ce qu'ils font et de la façon dont ils procèdent ;

– des exercices d'autoévaluation avant d'écrire (« Mon texte sera plutôt réussi si... »), des pronostics de réussite à la suite de l'écriture (« Je pense que j'ai plutôt réussi parce que... », « ... plutôt échoué parce que... ») ;

– des contrats de correction de la langue (lexique, syntaxe, orthographe) : dans ce texte je ne ferai que *x* erreurs, dans ce texte je ne ferai pas ce type d'erreurs. Ces contrats modestes et toujours limités, formulés par l'élève avec l'aide du professeur, encouragent à la relecture et la réécriture et permettent la construction progressive d'une fiche personnelle de typologie des erreurs.

Toutes ces activités qui visent à structurer une démarche d'écriture plus efficace s'inscrivent dans la durée et doivent être planifiées dans le cadre du projet pédagogique du professeur.

Exemples d'une tâche d'écriture globale

L'apprentissage du compte rendu d'une recherche documentaire

Les élèves de CAP peuvent se sentir démunis devant l'écriture d'un compte rendu en général et d'un compte rendu de recherche documentaire en particulier. Que s'agit-il d'écrire ? Pour qui écrit-on ? Quelles informations retenir ? Comment les organiser, les rédiger, les présenter ? Le compte rendu de recherche documentaire est un écrit essentiellement scolaire, la référence à un type d'écrit social paraît donc difficile *a priori*. L'analyse d'un texte-modèle n'est cependant pas totalement exclue. En effet, on trouve de nombreux écrits qui ressemblent à des comptes rendus de recherche : résumés, descriptions d'appareil, comptes rendus d'expériences, reportages, comptes rendus de PFE. Ces écrits présentent des caractéristiques semblables à celles d'un compte rendu de recherche : objectivité, neutralité, fidélité, fiabilité. Ils ont pour but de servir de mémoire et d'informer.

Premier temps

L'objectif est de repérer des caractéristiques spécifiques à ce type d'écrit. Parmi ces constantes que les élèves découvrent et formulent, on peut nommer entre autres, sans les hiérarchiser :

- un titre, des sous-titres en caractères différents de ceux du texte ;
- des alinéas, des classifications marquant l'organisation du texte ;
- une mise en page particulière répartissant les différents types d'information (texte, photographies, dessins, graphiques) ;
- une utilisation de la troisième personne ;
- un vocabulaire juste et précis dans le seul but d'informer ;
- des informations rapportées avec exactitude ; aucune intervention de l'auteur ;
- la présence des éléments essentiels.

Deuxième temps

Les élèves produisent individuellement en classe une première mise en texte des informations réunies

collectivement au cours des séances consacrées à la recherche documentaire. À partir de ce premier jet, en choisissant quelques productions significatives, le professeur propose un véritable programme de réécriture collective.

Étape intermédiaire (séance décrochée selon les besoins des élèves)

L'analyse des productions et le rappel des constantes identifiées lors de la première étape permettent d'élaborer avec les élèves une grille de critères de réussite de ce type d'écrit. Avant la réécriture finale, guidée par des consignes précises et individualisées, des séances spécifiques peuvent être consacrées :

- à améliorer la présentation (restructuration de textes mal présentés) ;
- à améliorer la structure, l'organisation générale du compte rendu (plan chronologique, progression logique) ;
- à distinguer les éléments essentiels des éléments secondaires ;
- à renforcer les notions d'exactitude et d'objectivité ;
- à améliorer la maîtrise de la langue (la phrase déclarative, l'emploi des temps du discours, les pratiques de nominalisation pour produire des titres, la suppression du vocabulaire subjectif, la substitution à l'aide d'un vocabulaire à fonction objective).

Dernier temps

Tous ces apprentissages qui répondent à des besoins clairement identifiés des élèves permettent une réécriture qui constitue l'étape ultime de la réalisation de la tâche. Cette réécriture peut être individuelle ou collective. L'utilisation du traitement de texte et de logiciels de correction doit faciliter cette réécriture. La nature de l'écrit, son enjeu même, justifient la pratique du compte rendu collectif élaboré par petits groupes (deux ou trois élèves). Ce mode d'activité permet en outre, par confrontation ou coopération, une meilleure appropriation de la tâche à accomplir. La production finale réalisée (qu'elle soit individuelle ou en groupe) peut donner lieu à une évaluation sommativité. Les critères de réussite élaborés en classe permettent à l'élève non seulement de mieux comprendre la note du professeur mais également de prendre conscience de ses réussites et des progrès à accomplir.

L'apprentissage de l'argumentation écrite

Contrairement à ce que l'on prétend parfois, la capacité à argumenter est assez développée chez les élèves et on le voit bien quand on pratique l'argumentation orale dans les classes de CAP. Les élèves ont envie de débattre sur des sujets qui les intéressent et dont ils comprennent le sens. Mais, sur ces mêmes sujets, lorsqu'ils sont confrontés à la production d'une argumentation écrite limitée à quelques lignes, ils manifestent faiblesses, réticences voire parfois

blocages et refus. On peut donc s'interroger sur les stratégies pédagogiques qui peuvent rendre tous les élèves de CAP capables de réussir les divers écrits argumentatifs fixés par le programme.

Donner du sens à l'écriture d'un texte argumentatif

Le professeur s'attache tout d'abord à montrer l'intérêt et l'utilité sociale de l'écriture d'un texte argumentatif. Ainsi, dans le cadre des séquences :

- on organise des activités argumentatives sur des thèmes et problèmes d'actualité qui traversent la société. On privilégie des sujets proches des préoccupations des élèves, qui correspondent à leurs interrogations sur le monde et sur lesquels ils ont des choses à dire ;
- on propose des situations d'argumentation proches de la réalité et dans lesquelles les élèves sont en position de répondre pour exprimer leur désaccord. Ils sont ainsi contraints de définir le point de vue qu'ils vont développer, la thèse qu'ils vont défendre, mais également de construire et de prendre en compte le point de vue du destinataire qu'il s'agit de convaincre ;
- on donne à l'écrit de type argumentatif qu'il faut produire un aspect fonctionnel, un caractère social précis. Le programme cite en particulier les lettres (ouvertes ou pour le courrier des lecteurs) et les articles d'opinion (éditorial par exemple).

S'appuyer sur des pratiques d'argumentation orale pour préparer un texte

L'oral n'est certes pas l'écrit mais le professeur peut construire des compétences d'écriture argumentative à partir d'échanges oraux argumentatifs organisés dans la classe ; ainsi lors d'un débat contradictoire, on demande à un élève de donner de façon spontanée son point de vue sur un problème d'actualité et de le justifier ; des élèves, en désaccord partiel ou total avec ce point de vue, sont sollicités pour répondre à leur camarade et le reste de la classe est chargé d'observer et d'analyser les deux types d'intervention avec des consignes précises (thème, objet du débat, points de vue en présence, justification du point de vue, prise en compte de la parole du premier élève). La mise en scène de cette situation de communication permet assez facilement d'identifier et d'analyser les composantes essentielles d'une réfutation (les marques du dialogisme) et de commencer à construire les notions :

- d'émetteur (argumentateur) et de destinataire (argumenté) ;
- de thèse soutenue et de thèse rejetée (opinion, croyance, controverse, débat) ;
- d'arguments et de contre-arguments ;
- d'exemples et de contre-exemples ;
- de concession, d'opposition.

De même, on peut consacrer des séances à dominante orale à l'élaboration collective des contenus par des recherches d'arguments, d'exemples validant un point de vue. En classe de CAP, ce travail est essentiel. Il apprend à justifier une opinion mais

surtout il permet à tous les élèves, même les plus démunis, d'avoir quelque chose à dire pour justifier un avis personnel et donc de pouvoir concentrer leurs efforts sur d'autres opérations, la mise en texte et la révision par exemple. Avec des élèves particulièrement en difficulté, on peut aller jusqu'à la réalisation d'un plan, d'un avant-texte organisé.

Faire écrire un premier jet et concentrer l'effort sur les problèmes de mise en texte

En classe et à partir des éléments construits collectivement, on demande aux élèves de réaliser une première production en leur précisant qu'il s'agit bien d'une première version qui fera l'objet d'une évaluation formative. L'analyse des textes produits permet au professeur de procéder à un véritable diagnostic qui fait apparaître les besoins les plus criants en ce qui concerne les opérations de mise en texte. C'est à partir de ce bilan que l'on peut construire un véritable programme d'apprentissage visant à une meilleure mise en mots, mise en phrases, mise en texte de l'argumentation. On peut également, à partir de deux productions d'élèves significatives (l'une plutôt réussie, l'autre plutôt ratée), faire identifier les réussites et les manques. Cette démarche essentiellement empirique de confrontation et de discrimination permet de construire une véritable grille de critères de réussite du texte attendu.

Pratiquer des activités de remédiation

À partir de cette évaluation formative, le professeur planifie les séances à dominante « étude de la langue » qui doivent apporter une remédiation aux principales difficultés de rédaction recensées dans les copies d'élèves. Ainsi sont mises en œuvre des activités de correction syntaxique relevant des trois approches grammaticales (discours, texte et phrase), des activités d'acquisition lexicale, de correction orthographique. Dans la liste des notions grammaticales fixées par le programme on peut citer par exemple : phrase simple, phrase complexe ; expression de la cause, de la conséquence, de l'opposition ; registres de langue ; connecteurs logiques ; modalisation ; valorisation/dévalorisation.

À l'occasion de ces séances d'apprentissage, on montre de façon systématique aux élèves que ces différentes activités grammaticales répondent à un problème qu'ils ont rencontré et qu'elles sont bien destinées à améliorer le texte qu'ils devront réécrire.

Formuler des consignes de réécriture

Les élèves de CAP, plus que d'autres sans doute, renâclent à revenir sur leur texte pour l'améliorer. L'apprentissage de la lecture critique ayant pour but d'examiner ses réussites et ses insuffisances constitue donc un enjeu essentiel dans ces classes. Le retour sur sa propre production suppose d'abord une mise en projet. L'élève doit être persuadé que sa relecture va servir à quelque chose, qu'il peut améliorer sa première production. Le professeur veille

donc à valoriser les corrections réussies mais aussi et surtout à mettre l'élève en situation de réussir. Pour cela, il propose des contrats de réécriture, individualisés et limités, portant par exemple sur l'adéquation du texte aux buts poursuivis (destinataire, enjeux), les effets d'incompréhension possibles (ambiguïtés, contradictions), les principales erreurs par rapport au code de l'écrit.

Fortement guidé par des consignes précises sur des objectifs réalisables, l'élève est encouragé à mettre au point la version définitive de son texte :

- améliorer par exemple la lisibilité (blancs à la ligne, mise en page) ;
- apporter des éléments supplémentaires ou en supprimer (arguments, exemples) ;
- réécrire une partie du texte (reformulation de la thèse, ouverture et clôture, enchaînement des énoncés) ;
- corriger des erreurs de langue pour rendre le texte acceptable, compte tenu de la situation de communication proposée (typologie des erreurs).

Lors de cette phase ultime de la production écrite argumentative, le recours au traitement de texte et à des logiciels de correction orthographique permet de développer des démarches de réécriture individualisées et plus autonomes (voir la fiche 5 sur les TICE, page 38).

Pratique raisonnée de la langue et production écrite

Les élèves de CAP ne sont plus en phase d'apprentissage des règles orthographiques et syntaxiques. Cet apprentissage s'est effectué au collège ou dans leurs années de formation antérieure, avec des réussites variées. Au niveau du CAP, les besoins en matière de maîtrise de la langue sont nettement identifiés : il s'agit toujours d'orthographier son propre texte et non celui d'un autre (comme dans l'exercice traditionnel de la dictée). Dans cette situation, l'élève est libre de choisir les mots et les tournures qu'il connaît le mieux, ce qui oriente particulièrement la tâche de l'enseignant.

- L'une des tâches du professeur est de lui apprendre à éviter d'employer des tournures mal maîtrisées, en proposant d'en substituer d'autres mieux connues. Par exemple, éviter de faire une faute sur l'emploi du subjonctif (« Il faudra qu'il vienne me voir avant que vous partiez ») et choisir une tournure nominale (« avant votre départ ») ou infinitive (« avant de partir »).
- La deuxième tâche du professeur est de lui apprendre à utiliser toutes les ressources à sa disposition : usuels, correcteur orthographique, enseignant présent, groupe de pairs, texte-source de la production écrite. L'orthographe n'est pas un acquis inné, mais un savoir-faire en construction.

- La troisième tâche est de créer une situation dans laquelle l'élève s'interroge, demande, valide. Le rôle de la médiation verbale (pourquoi ai-je écrit cela ? Ai-je raison de choisir telle terminaison ?) est essentiel quand il s'agit de raisonner sur ce que l'on écrit et non de connaître par cœur des règles d'orthographe ou de nommer des catégories grammaticales.

Dans cette perspective, l'écriture longue offre un cadre idéal de travail. Les phases de relecture avec le professeur ou entre pairs sont l'occasion d'interrogations, de recherches, d'essais. Mais dans toutes les productions écrites, mêmes les plus ponctuelles, le professeur cherche à intervenir au niveau du processus plutôt que de sanctionner des fautes dans le produit fini.

La réflexion sur la langue n'a de sens que s'il s'agit de rendre correct un texte en vue d'une lecture effective par un lecteur, d'une circulation, d'une communication, d'une publication, d'une restitution. C'est parce qu'un autre va lire la production écrite qu'on doit veiller à ce que la mise en page guide le travail du lecteur, à ce que les chaînes d'accord soient exactes, les reprises anaphoriques claires, le système des temps cohérent, la citation des propos rapportés nettement identifiée par rapport au point de vue personnel. Les corrections à faire ne le sont pas seulement au nom d'une norme linguistique scolaire mais pour rendre plus aisée la lecture d'autrui. C'est ainsi que le travail de réflexion sur l'écriture prend sens.

Dans ce temps de réflexion, il est nécessaire de pouvoir nommer un certain nombre de notions grammaticales. Par exemple, dans l'accord du groupe nominal ou du groupe verbal, on ne peut se contenter de faire simplement pratiquer des exercices d'application. À un moment ou à un autre, une réflexion s'engage sur le fonctionnement de ces groupes, dans laquelle on a besoin d'employer les termes : sujet, verbe, genre, nombre ; nom, déterminant, adjectif, genre, nombre.

Les notions grammaticales qui sont listées page 24 du *BOEN* hors-série n° 5 du 29 août 2002 sont à travailler avec les élèves, en expression personnelle ou en lecture ; certaines nécessitent davantage de raisonnement, d'autres davantage de mémorisation. Mais une utilisation correcte du code linguistique passe nécessairement par les deux.

Ce temps de réflexion doit être complété par des moments de mémorisation. Le professeur prend le temps de fixer ce qui vient d'être rappelé par une prise de notes, un moment d'entraînement (exercices structuraux, à choix multiples), une réutilisation (exercices à trous, écritures ponctuelles), une restitution de mémoire, individuelle ou collective. Pour qu'une telle mémorisation soit effective, le professeur veille de plus à faire ressurgir régulièrement les points de langue rappelés dans la séquence en cours et dans les séquences précédentes.

L a recherche documentaire

Finalités de la recherche documentaire

En classe de CAP, l'enseignant met en œuvre des situations d'apprentissage dans lesquelles la recherche documentaire occupe une place essentielle. Celle-ci a plusieurs finalités.

Favoriser l'autonomie de l'élève

L'enseignant veille à mettre le plus souvent possible l'élève en situation de recherche d'informations, que ce soit pour répondre à une question qu'il se pose, pour constituer une banque de données sur un sujet précis, pour réaliser un exposé, une fiche de lecture ou pour réunir des arguments dans le but de débattre avec l'ensemble de la classe. Quelle que soit la finalité de la recherche, un temps est consacré à la définition du projet de recherche afin de rendre l'élève responsable de l'achèvement de son projet et du choix de sa démarche.

En engageant ses élèves dans une activité de recherche documentaire, l'enseignant leur permet de redonner du sens à ce qu'ils apprennent : ils mènent des activités de lecture et d'écriture dans une perspective qui a du sens pour eux ; il leur permet aussi de construire des savoirs dans l'action : l'apprentissage des méthodes de recherche est tout aussi important que les contenus recherchés.

La recherche documentaire relève d'une pédagogie qui place l'élève au centre du dispositif d'apprentissage ; elle est l'occasion pour l'élève d'acquérir une plus grande autonomie.

Éduquer au choix et à la citoyenneté

L'enseignant confronte l'élève à une diversité de documents qui l'amènent ainsi à prendre conscience des différents aspects de l'information :

- confrontation avec des documents de nature différente (revues, encyclopédies, livres d'histoire, fiction, journaux télévisés, émissions de radio...);
- confrontation de plusieurs sources traitant un même événement ;

- mise en relation d'un événement avec son contexte de production, comparaison de contextes différents (variations chronologiques ou géographiques) ;
- étude des différents points de vue autour d'un événement et expression de son propre point de vue afin de favoriser une meilleure compréhension des différences et de rendre ainsi l'élève apte à prendre position de manière responsable.

De cette façon, le professeur de français conduit l'élève de CAP à une mise à distance des événements, au développement de son esprit critique et à une plus grande tolérance.

Fédérer des notions interdisciplinaires

Le professeur de français s'engage dans une collaboration étroite avec le documentaliste, voire un autre enseignant, et construit un dispositif pédagogique cohérent dans lequel chaque enseignant aura un rôle à jouer et chaque élève saura se repérer. Chacun met ses compétences spécifiques au service du projet : des compétences d'ordre instrumental liées à la complexité des techniques d'information et de communication ; des compétences d'ordre intellectuel pour organiser le questionnement, préciser la démarche, trier et organiser l'information. Ces compétences sont mises en œuvre lors de séquences pédagogiques dans lesquelles la recherche documentaire, dominante de la séquence, est un complément de formation.

Le professeur de français met en œuvre cette collaboration dans une participation aux PPCP ou dans les débats en ECJS, projets qui mobilisent de manière importante des ressources documentaires et l'usage des TICE. Il permet ainsi à l'élève de renforcer des savoirs méthodologiques et de développer des compétences de lecture et d'écriture par des pratiques différentes.

Des méthodes de recherche

Dans la recherche documentaire, le rôle du professeur de français est d'aider l'élève à définir une problématique, à organiser sa recherche et à classer l'information recueillie.

Définir une problématique

Questionner le sujet

Par un travail d'expression orale, en prenant appui sur des sujets motivants pour l'élève, l'enseignant aide à l'émergence des représentations véhiculées sur ces sujets. Il montre que ces sujets ont été traités par d'autres auteurs, à travers d'autres articles et d'autres documents. Il s'appuie sur des textes mobilisateurs qui servent de déclencheurs à la recherche : distinction entre faits et commentaire, notion de point de vue, comparaison de plusieurs points de vue sur un même sujet.

Interroger le sujet selon des angles différents

Le professeur montre aux élèves qu'un sujet peut être abordé sous de multiples facettes et qu'une recherche n'est pas une compilation exhaustive d'informations mais bien une réponse à une question dont le champ doit rester restreint en CAP. Il amène l'élève à choisir un thème et à envisager les multiples aspects selon des angles différents :

- angle chronologique : avant/pendant/après ; autrefois/aujourd'hui ;
- angle logique : observer le sujet sur le plan des causes et des conséquences ;
- angle géographique : ici/ailleurs ;
- angle référentiel : Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? Comment ? ;
- angle dialectique : pour/contre.

Par exemple, l'examen du thème « Le langage des jeunes dans les cités » à travers différents angles montre à l'élève la richesse du sujet et la nécessité de choisir un aspect du problème qui l'aidera dans la définition de la problématique et précisera le champ de la recherche.

Problématiser le sujet

À partir d'un texte simple, l'enseignant entraîne les élèves à anticiper sur ce qui pourrait faire l'objet d'une ou de plusieurs questions. Le même exercice peut être réalisé à partir d'un thème. Il aide l'élève à formuler le sujet de la recherche sous forme d'une question à laquelle la recherche doit répondre. Il exerce l'élève à trouver les questions intermédiaires qui seront un guide pour le recueil des données.

Traduire son sujet en mots-clés

Le professeur de français amène l'élève à comprendre le concept de mot-clé. Il propose des exercices à partir de l'envoi d'un télégramme ou de la rédaction d'une petite annonce et demande à l'élève de ne conserver qu'un message minimal explicite où ne seront gardés que les mots essentiels à la compréhension. Il demande à l'élève de répondre à des questions de compréhension sur un texte par un nombre limité de mots. Il lui apprend ensuite à distinguer dans un texte les mots-clés porteurs de significations : noms, adjectifs, adverbes, mots qui ne

véhiculent aucune information mais qui sont nécessaires au respect de la syntaxe. L'élève souligne ces mots avec des couleurs différentes et précise leur signification. Il reconstitue un texte dont on a, au préalable, supprimé les termes logiques.

L'enseignant propose à ses élèves des exercices sur le lexique :

- Sur les relations d'implication : quel est le mot-clé dans une liste donnée (par exemple, tradition, rite, coutume, habitude, folklore, convention...) ?
- Sur les relations d'inclusion : par exemple, quel ensemble de mots peut remplacer le mot-clé « moyen de communication » ?

Il s'assure que la distinction entre homonymie, synonymie et polysémie est claire pour les élèves.

Organiser sa recherche par étapes

Le professeur de français fait prendre conscience à l'élève que la recherche documentaire ne se résume pas à une production finale, mais que toutes les étapes de la recherche sont déterminantes.

Le cahier des charges

Il lui apprend à organiser sa recherche de manière méthodique en établissant avec lui le cahier des charges de sa recherche :

- Quel projet de recherche ? Pour quoi ? Pour quand ? Comment ?
- Quelle production finale ?
- Quel sujet ? Qu'est-ce que j'en sais ?
- Quels documents ? Où ?
- Quelles informations ?
- Quelle organisation ?
- Quelle présentation ? Pour qui ? Dans quel cadre ?
- Quels critères d'évaluation ?

Le journal de bord

Il aide l'élève à tenir un journal de bord où celui-ci consigne et évalue les aspects et les étapes de son itinéraire de recherche pour aboutir à la production : tâche accomplie ? seul ou en groupe ? difficultés rencontrées ? solutions adoptées ?

La production finale

Il l'amène à adapter sa méthode de recherche et à mettre en relation ses informations avec le projet final.

En collaboration avec le professeur d'arts appliqués, le professeur de français consacre du temps à aider les élèves à se construire une représentation de la tâche à accomplir : il montre ce qu'est un panneau-affiche, un dossier, une exposition, il en fait apparaître les différents aspects techniques (proportion des textes et des images, encadrements, couleurs...), les aspects organisationnels (occupation de l'espace, sens de la lecture...), les aspects liés à la démarche. Il aide l'élève à choisir le support et le mode de

restitution au groupe, à définir la présentation la mieux adaptée en fonction du sujet choisi et de l'objectif final : réaliser un panneau-affiche servant de support à un exposé oral, présenter la synthèse de travaux réalisés par la classe pour la journée portes ouvertes, présenter dans le cadre d'un PPCP les résultats d'une recherche sur le patrimoine culturel de la région...

Il favorise la pratique de l'oral devant le groupe-classe pour entraîner les élèves à la prise de parole lors d'un exposé : défense d'un point de vue, résumé d'un livre, jeu de rôles, travail sur la voix.

Classer, catégoriser l'information

Le professeur de français apprend à l'élève à trouver l'information à travers son organisation.

Connaître les lieux de la documentation et s'y repérer

Il propose à titre d'exercice un travail de recherche sur un personnage célèbre de la région ; il fait avec les élèves un inventaire des lieux susceptibles de détenir des informations sur ce personnage (CDI, bibliothèques, archives, office de tourisme, presse...), organise éventuellement des déplacements sur des lieux et permet ainsi aux élèves d'identifier les différentes sources et de les mettre en relation avec le type d'information proposée. Par exemple, une recherche sur Montaigne ou Montesquieu montrera aux élèves de l'académie de Bordeaux que l'on ne trouve pas la même information à l'office du tourisme, à la bibliothèque municipale ou à la mairie.

En collaboration avec le documentaliste, il propose des sujets de recherche ponctuels pour amener les élèves à une découverte du classement de l'information au CDI et à une réflexion sur sa justification : où trouver des informations sur les jeux Olympiques ? sur votre métier ? sur Stephen King ? sur la ville où vous habitez ?

Répertorier les supports susceptibles de fournir des informations

Il initie les élèves à l'utilisation d'un moteur de recherche sur Internet en leur faisant observer les différentes rubriques de classement (actualités et médias, arts et culture, commerce et économie...) et en les amenant à s'interroger sur la rubrique qui est en relation avec leur sujet de recherche.

Il apprend à l'élève à connaître et utiliser les modes de classement et de recherche :

- se repérer dans différents types de classements et trouver des informations dans une page d'annuaire, de petites annonces, dans un index alphabétique, dans une table des matières ;
- faire relever les notes qui entourent le texte principal et amener l'élève par un questionnaire à

identifier leur fonction (bibliographie, note explicative, lexique...);

- conduire l'élève à différencier une encyclopédie d'un dictionnaire ou d'un atlas.

Des stratégies de lecture et d'écriture diversifiées

Des méthodes de lecture

Le professeur de français et le professeur-documentaliste permettent à l'élève de transformer l'information en connaissance, en l'amenant à construire des stratégies de lecture diversifiées et à restituer l'information sous forme d'écrits explicatifs, facilement communicables. Ils font prendre conscience à l'élève qu'il existe plusieurs modes de lecture selon le texte donné à lire et ce que l'on attend de ce texte.

Opérer une lecture sélective

Le professeur favorise la prise en compte des informations contenues dans le paratexte des documents (titre, nom de l'auteur, table des matières, index, avant-propos, préface, quatrième de couverture), afin de permettre à l'élève de sélectionner un ouvrage en fonction du sujet de sa recherche. Il permet à l'élève de se repérer dans un texte documentaire en prêtant attention à la typographie : gras, soulignements, majuscules et à l'organisation du texte : titre, sous-titres, paragraphes... Il aide l'élève à acquérir des méthodes pour détecter l'idée essentielle d'un texte sans le lire en entier : lire l'introduction et la conclusion, le début de chaque paragraphe et noter les idées retenues, puis faire une lecture complète et comparer les résultats obtenus.

Par un travail sur la presse et la connaissance de l'organisation d'un journal, il permet à l'élève de sélectionner un article dans un journal ou un magazine.

Lire des documents pluricodés

La présentation d'un texte documentaire s'organise souvent par un système de doubles-pages dans lesquelles l'élève, habitué à une lecture linéaire, a du mal à circuler. D'autre part, ces documents comportent des informations alliant photos, schémas, textes, tableaux qui obligent l'enseignant à développer chez l'élève des compétences de lecture très spécifiques :

- identifier la fonction informative de l'image, du tableau, du schéma dans une page documentaire ; le professeur aide l'élève à exprimer une même information sous forme de schéma, de tableau, de texte ou à chercher une photo pouvant l'illustrer ;
- lire des documents comportant des textes et des images, à les comprendre isolément, à mettre en relation l'image et sa légende, le texte et l'image, à

comprendre en quoi les deux modes d'expression sont complémentaires ; le professeur demande aux élèves de faire une recherche d'images pour illustrer un texte ou un thème ;

– pratiquer des activités de transcodage : passer du texte à l'image et inversement ; le professeur fait rédiger un texte à partir de la légende d'une image.

Des méthodes d'écriture

L'abondance des ressources, leur diversité et la multiplicité des modes d'accès constituent une richesse pour l'élève mais présentent aussi le risque qu'il soit submergé par une masse d'informations dont il ne sache que faire. De la même manière que l'élève a des difficultés à revenir sur son brouillon une fois le texte écrit, il lui est difficile de s'approprier le texte d'un autre, de sélectionner des informations et de les reformuler. Il est plus facilement tenté par la facilité de la compilation, du recopiage ou du téléchargement des contenus.

Il y a donc là un véritable enjeu pour le professeur de français : travailler sur les stratégies d'écriture en amenant l'élève à opérer un retour sur le texte documentaire recueilli et à partir d'une lecture guidée, lui faire découvrir des méthodes pour résumer ce document ou réaliser une synthèse à partir de plusieurs ressources, pour l'amener ensuite à organiser l'ensemble selon une présentation correspondant au projet de départ. Le professeur de français devra apprendre à l'élève à :

– Assimiler l'information recueillie, la reformuler avec ses propres mots

Il fait travailler l'élève sur le contexte énonciatif d'un document en variant les destinataires ou les auteurs d'une information. Il exerce l'élève à transcrire une information comme essentielle puis comme secondaire. Il privilégie le travail sur les mots-clés, il initie l'élève à la pratique de quelques abréviations courantes. Il apprend à l'élève à repérer l'organisation d'un texte informatif en pratiquant la mise en schéma. Il fait faire à l'élève des exercices de nominalisation, de transcription d'informations sous forme de titres.

– Adapter l'organisation de sa synthèse à la présentation requise

L'activité documentaire, parce qu'elle place l'élève en situation de projet, a le pouvoir de relancer sa motivation et son attention. Même si elle ne se résume pas à une production finale, elle a pour objectif d'être une réalisation qui sera communiquée à la classe ou à un groupe plus élargi. Le professeur de français amène donc l'élève à réfléchir à la présentation la mieux adaptée de sa recherche : écrit, oral, exposé, panneaux d'affichage, dossier... Il lui permet de clarifier la situation de communication dans laquelle s'intègre le document final à produire. En collaboration avec le professeur d'arts appliqués, le professeur de français amène l'élève à construire des règles de présentation et, si nécessaire, lui donne les moyens d'intervenir de manière compréhensible à l'oral.

L'appellation générique, désormais banalisée, de TICE – technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement – désigne les outils qui constituent autant d'applications pédagogiques de l'informatique et permettent une diversification des pratiques de la classe : que ce soit sur le plan de la recherche d'informations, avec les banques de données que représentent certains cédéroms ou sites Internet, ou bien sur le plan de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par l'usage des didacticiels qu'offre le marché.

Un facteur d'intégration

L'enseignant intègre ces outils dans la classe de français parce que, quelle que soit leur mise en œuvre, leurs applications ont un intérêt commun. Elles familiarisent l'élève avec l'outil informatique ou – pour faire plus simple – le clavier. La recherche d'information, l'exploitation d'un cédérom, la création d'un document, la gestion de fichiers par exemple sont autant d'activités qui habituent l'élève à utiliser l'informatique dans son acception la plus large de traitement de l'information. On sait que dans sa vie professionnelle, à commencer par les stages effectués en entreprise, dans la vie sociale, l'élève est amené à utiliser l'informatique. Cette banalisation des TICE fait que celui qui n'en a pas une connaissance minimale, une utilisation distanciée, est de fait victime d'une forme d'exclusion qui peut s'ajouter à d'autres formes d'exclusion sociale. Les Québécois parlent à ce propos d'« analphabétisme technologique ».

Une valeur ajoutée aux apprentissages

L'enseignant intègre les TICE dans une séquence pédagogique avec une perspective critique. Il envisage les TICE non pas comme une finalité en soi mais comme des outils au service des apprentissages. Il s'interroge sur leur intégration dans une séquence, dans un contexte didactique et pédagogique. Ces outils doivent trouver leur juste place dans les procédures pédagogiques et didactiques. Il choisit d'utiliser les TICE uniquement dans la mesure où elles apportent une valeur ajoutée, en terme d'efficacité, dans les apprentissages, par rapport aux outils traditionnels (le livre, le support papier...). Il diversifie les situations d'utilisation selon les besoins de l'élève ou du groupe-classe.

Soit l'enseignement doit être personnalisé (aide individualisée, soutien, remédiation, recherche documentaire) : l'enseignant élabore alors, en accord avec

l'élève, un parcours progressif correspondant aux objectifs à atteindre. Soit il estime nécessaire que l'écran support soit vu simultanément et collectivement par l'ensemble des élèves grâce à un vidéoprojecteur. Il s'appuie ainsi sur l'« effet classe » qui permet l'échange, le dialogue, la relation pédagogique nécessaire à tout enseignement. Il a soin de faire alterner les deux situations et de ne pas enfermer l'élève dans une activité trop solitaire qui aurait pour conséquence une relation réductrice avec les savoirs et les savoir-faire.

Le traitement de texte

Activités d'écriture

La pratique du traitement de texte peut être très fructueuse. Elle s'inscrit aisément dans les activités d'écriture.

En CAP, l'enseignant envisage des activités autour de la saisie d'un texte et des différentes présentations possibles. L'utilisation de la typographie, la manipulation des différents types de caractères, le surlignage, l'utilisation du caractère gras, des majuscules, voire de la couleur, apportent à l'élève une conscience nouvelle de l'écrit et de la relation entre la mise en page et le sens du texte.

Le professeur de français, par l'utilisation du traitement de texte, optimise la finalisation de l'écrit : mise au propre, présentation. L'élève n'est plus face à une graphie malhabile ou une feuille de papier sale ou raturée. La production d'un texte – agréable dans sa forme, dans son aspect visuel – valorise l'élève. Le surlignage des fautes et l'utilisation du correcteur d'orthographe – dont on connaît par ailleurs les limites – sécurisent l'élève et contribuent à lever les blocages face à l'écriture ; ils favorisent également une prise de conscience différente de l'erreur et permettent d'alléger les opérations d'écriture en dissociant l'orthographe de la mise en texte.

L'enseignant modifie les représentations de l'élève à l'égard du brouillon en intégrant ses corrections ou ses commentaires directement sur le texte de l'élève. Celui-ci n'a alors pas besoin de recopier son écrit pour le modifier, il peut ajouter des modifications ou faire un « copier/coller » et garder les différentes versions. Par des exercices autour de découpage

d'un texte en paragraphes, l'enseignant permet à l'élève d'en mieux percevoir l'architecture, la structure et d'aborder la notion de plan. Il aide ainsi l'élève à se décentrer et à devenir plus conscient de ses stratégies d'écriture.

En outre, les activités d'écriture partagée, par exemple l'écriture d'une nouvelle réalisée en groupe, chaque élève prenant en charge la rédaction d'une partie du texte, en liaison éventuellement avec un « atelier d'écriture », sont considérablement facilitées : consultation du travail de l'autre par un simple échange de fichiers, écriture des raccords, montage final et édition.

Activités de lecture et d'écriture

Un des avantages de l'utilisation pédagogique du traitement de texte est la possibilité de mener une activité concrète sur un texte support. Cette activité consiste à modifier le texte d'origine selon des critères correspondant à un apprentissage ou au réinvestissement d'un apprentissage. Le texte support est choisi en fonction de cet apprentissage et est soumis à quelques modifications pour se prêter à l'activité.

En dehors de l'activité proprement dite, essentiellement individuelle, deux moments sont ici particulièrement importants : la phase initiale de présentation de l'exercice (lecture du support, présentation des objectifs, de la « règle du jeu ») et la phase finale, également collective et supposant des interventions orales des élèves pour la validation des réponses (cas des exercices à solution unique) ou la comparaison des solutions proposées (cas des exercices ouverts). Un autre avantage est la possibilité d'utiliser en parallèle un dictionnaire électronique (parfois intégré dans le traitement de texte) pour la correction orthographique, la conjugaison, la recherche lexicale (synonymes, antonymes). Plus ambitieux, les correcteurs grammaticaux¹ proposent des analyses grammaticales, voire stylistiques, du texte en cours d'élaboration. Ils peuvent être également intégrés au traitement de texte.

Quelques exemples d'activités fondées sur l'utilisation du traitement de texte, articulant lecture et écriture :

- rétablissement de la forme d'un texte : par sélection « glisser/déplacer », rétablir l'ordre des paragraphes d'un texte narratif ou d'un texte argumentatif ; par insertion de marques de paragraphe (retour à la ligne) rétablir la versification d'un poème présenté en bloc, avec la majuscule de début de vers ;
- rétablissement de la cohérence orthographique (marques d'accord) : dans un texte descriptif, dont ou les adjectifs et les participes passés ont été mis au masculin singulier, rétablir les marques d'accord ; dans un récit, remplacer deux personnages féminins

par deux personnages masculins, faire toutes les modifications nécessaires, accords et pronoms ;

– rétablissement de la cohérence énonciative : modifier le système d'énonciation d'un texte en passant de la troisième personne du singulier à la deuxième, ou bien de la deuxième personne du singulier à la deuxième personne du pluriel ;

– rétablissement de la cohérence narrative : introduire les temps du récit (imparfait et passé simple) dans un texte présenté au présent de l'indicatif ;

– travail sur le lexique : modifier le plus grand nombre de mots dans un texte tout en gardant sa structure syntaxique ;

– travail sur le lexique et la syntaxe : inverser la signification d'un portrait en remplaçant les termes « qualifiants » par leurs contraires, les tournures affirmatives par des tournures négatives, et inversement ;

– travail sur l'articulation entre récit et discours : insérer à bon escient des éléments de discours du narrateur (commentaires, explications) dans un récit. Les énoncés à insérer peuvent être fournis à part et introduits par la fonction « copier/coller ». On peut aussi demander à l'élève de les rédiger lui-même.

Les didacticiels

De nombreux logiciels à vocation pédagogique – ou didacticiels – existent sur le marché : chacun d'entre eux privilégie une activité pour l'élève (lecture, écriture, orthographe...). On peut établir une typologie selon les activités que proposent ces outils et les partis pris pédagogiques sur lesquels ils s'appuient.

Les didacticiels de remédiation

Certains sont plutôt des outils d'autoformation dont le but est d'améliorer, par des exercices répétés, les compétences en grammaire et en orthographe. D'autres ont pour fonction de renforcer des acquis ou d'aider à développer des stratégies de lecture et proposent des activités visant à développer les compétences lexicales, syntaxiques ou de compréhension de texte. Leurs avantages sont indéniables : répétiteurs impartiaux, patients et infatigables, traitant instantanément les réponses, ils se prêtent à une relation dédramatisée entre l'élève et ses difficultés. Cependant, on repère très vite les limites de tous les outils de remédiation dès lors qu'il s'agit pour l'élève de passer de l'activité de remédiation à l'activité réelle de lecture ou d'écriture dans un contexte global. Il est indispensable que l'enseignant envisage des activités complémentaires afin que les notions travaillées à l'aide du logiciel soient reprises dans un contexte plus global.

Didacticiels adaptés au niveau V : *Lirebel*, éditions Chrysis ; *Ortho*, éditions TNT.

1. Deux produits de ce type aux capacités comparables peuvent être cités : *Correcteur 101* de Machina Sapiens et *Cordial* de Synapse Développement.

Les tutoriels

Visant davantage à développer des compétences générales, les tutoriels sont plus ambitieux par leurs objectifs : ils proposent des activités plus créatrices ou sont des banques de ressources et d'idées pour élaborer des textes ; ils visent à améliorer les compétences d'écriture par un travail sur la langue et la compréhension. Il s'agira par exemple de guider l'élève dans l'écriture d'un conte, d'un récit dans lequel il vivra au XVIII^e siècle², d'insérer des séquences originales dans un roman, de produire différents types de texte, des résumés, de composer des poèmes³, etc. Les productions réalisées dans un tel cadre restent ouvertes à l'invention – à la différence des exercices – ainsi qu'à l'erreur. Ils renvoient, pour la correction et la validation, à la lecture conjointe de l'élève-auteur et du professeur.

Les logiciels outils

Les logiciels apparentés à des outils de bureautique, comme le correcteur syntaxique ou le dictionnaire électronique, peuvent devenir d'excellents tutoriels ou exercices. Dans la classe de français, l'enseignant utilise :

– un dictionnaire électronique⁴ pour faire étudier une série lexicale de mots construits sur la même racine ou avec le même suffixe.

– un correcteur syntaxique pour faire étudier un cas d'accord. À partir de la simple saisie d'une phrase, le logiciel renvoie une analyse de l'accord ; on introduit une variante dans la phrase, le logiciel propose les analyses correspondantes. L'élève est ainsi mis dans une situation d'expérimentateur, comparable à celle que l'on trouve dans une salle de sciences physiques.

D'autres logiciels plus spécifiques, proposent des activités d'évaluation et donnent ainsi à l'enseignant la possibilité de créer des parcours de formation adaptés au niveau de chaque élève.

Didacticiels d'évaluation de compétences : *Évaluation en français à l'entrée au niveau V*, CDDP de la Manche ; *Posilire, Posifran*, éditions TNT.

Les modes d'utilisation

L'enseignant choisit un logiciel plutôt qu'un autre, en fonction de ses objectifs pour l'élève et de ses perspectives d'utilisation. Certains didacticiels permettent plutôt une utilisation individuelle. Ils proposent des aides à l'élève : rappel de règles de grammaire, aide-mémoire de syntaxe et de conjugaison, boîte à outils contenant des déclencheurs de récits, exemples de méthodes d'écriture : le portrait. Ils ont un effet

positif sur l'apprentissage de l'autonomie et renouvellent la motivation de l'élève en commentant ses erreurs, ses réussites ou en lui prodiguant des encouragements. La correction des exercices à laquelle l'élève a accès dans certaines conditions, lui permet de s'autoévaluer, mais ne l'amène pas toujours à comprendre la nature de l'erreur commise.

Une utilisation collective peut aussi être envisagée pour certains didacticiels en couplant l'ordinateur avec un vidéoprojecteur afin que l'ensemble des élèves suivent ce qui se passe sur l'écran. Ce mode d'utilisation est valable surtout pour les activités d'écriture. On peut en effet amener les élèves à opérer des choix parmi une banque de données en fonction de stratégies d'écriture que l'on veut développer. Ainsi le logiciel *Machines à écrire* permet de découvrir les modes d'élaboration des cartes postales et les règles d'écriture que s'était fixés Georges Perec.

Ce sont enfin des outils privilégiés pour mettre en place une pédagogie de soutien, lorsqu'ils proposent des démarches et des activités différentes des supports traditionnels. Un repérage préalable des difficultés de l'élève permet à l'enseignant de trouver l'origine des erreurs pour ensuite les traiter. Le logiciel *Autographe* permet, par exemple, de faire travailler un élève sur la distinction *et/est* à travers l'étude d'un texte de Prévert.

Dans tous les cas, le travail sur les logiciels ne doit pas réintroduire du cloisonnement, il est indispensable que le professeur de français replace ensuite les activités réalisées dans un contexte plus large pour éviter une trop forte segmentation des pratiques de langue écrite. Quelle que soit l'utilisation envisagée, individuelle ou collective, le professeur de français doit par un travail préalable, s'appropriier ces logiciels, prendre du temps pour les découvrir et construire des séquences dans lesquelles ces outils s'intégreront en fonction de leur spécificité et en complément d'autres activités.

Dans quelles situations pédagogiques utiliser ces outils ?

Le professeur de français envisage d'intégrer ces outils dans la classe de français, dans la mesure où il estime que ceux-ci représentent une plus-value par rapport aux autres ressources à sa disposition ; la nouveauté du support ne garantit pas la qualité des contenus. Il choisit parmi les outils proposés ceux qui apportent autre chose qu'un support papier mis en ligne et modifient de manière bénéfique la pédagogie de la classe.

Le professeur de français choisit des logiciels qui offrent des possibilités de travail autonome selon un

2. *J'ai vécu au XVIII^e siècle, du document à la fiction documentée*, CNDP, 2001.

3. *Autographe*, Jeriko. *Machines à écrire* (autour des œuvres de Georges Perec et de Raymond Queneau), Gallimard.

4. Le *Robert électronique* est la référence dans ce domaine.

rythme adapté à l'élève ; après avoir repéré les difficultés de l'élève, l'enseignant, aidé par des feuilles de route incluses dans le document papier accompagnant le logiciel, élabore un parcours individualisé et progressif pour chaque élève, qui lui permet d'acquérir ou de renforcer des notions, en avançant à son propre rythme (*Lirebel*).

De plus, la nouveauté et l'aspect ludique de ces outils peuvent développer la motivation des élèves et leur permettre une plus grande autonomie dans la réalisation des tâches. Le professeur de français privilégie les didacticiels qui permettent à l'élève une gestion personnelle de ses erreurs : le pourcentage d'erreurs est enregistré, l'élève peut s'y référer en fin de parcours ou tout le long de sa progression et comprendre ainsi leur nature. L'élève, aidé de l'enseignant, a la possibilité d'interpréter ses résultats, de prendre conscience des stratégies qu'il a mises en œuvre pour lire ou pour écrire (*Évaluation en français à l'entrée en niveau V. Gammes d'écriture*, CNDP, 1997).

L'enseignant recourt à l'ordinateur dans la mesure où celui-ci est un moyen pour certains élèves de sortir du blocage face à l'écriture – le texte qui s'affiche à l'écran permet la mise à distance, il devient alors un objet que l'élève peut analyser, qu'il peut garder en mémoire et sur lequel il peut revenir pour le modifier – Les logiciels d'aide à l'écriture, contiennent des banques de données qui permettent à l'élève de composer des textes en ayant accès à des ressources et de s'engager ainsi dans une véritable écriture coopératrice permise par l'interactivité de l'outil (*Gammes d'écriture, Autographe, Machines à écrire*).

L'enseignant choisit des didacticiels qui privilégient une démarche d'apprentissage globale : leur utilisation ne doit pas se réduire à la réalisation d'une batterie d'exercices de grammaire ou d'orthographe, artificiels, répétitifs et hiérarchisés. Il sélectionne ceux qui appuient ces activités sur la compréhension et qui mettent en relation le lecteur, le texte et le contexte (*Lirebel*).

Le recours aux didacticiels dans la classe de français est envisagé dans la mesure où ceux-ci offrent des ressources de travail plus ludiques, plus motivantes ; leur utilisation ne doit cependant pas être systématique et entraîner ainsi une segmentation des contenus ; chaque activité doit être ensuite replacée dans une activité plus globale, avec le groupe-classe pour que l'élève sorte de son isolement, dans le cadre d'une séquence pour qu'il puisse replacer la notion travaillée dans un contexte plus large qui lui donne du sens.

Cédéroms documentaires et Internet

Banque de données, moteur de recherche ou moyen de communication, ces deux supports, cédéroms

documentaires et Internet, relèvent, pour l'essentiel, des mêmes démarches et permettent de renouveler les activités dans la classe, que ce soit autour de la lecture ou de l'écriture.

La lecture documentaire

Il convient, tout d'abord, de dissiper une confusion souvent faite entre « recherche documentaire » et « lecture de documents ». La recherche – terme à fortes connotations positives – relève de la pratique universitaire. Transférée hâtivement dans une classe de CAP, elle se prête à des dérives facilitées par les outils informatiques qui aboutissent à une production de pseudo-dossiers obtenus par « copier/coller », sans appropriation réelle de l'information et encore moins usage critique : c'est pourquoi on préfère le terme de « lecture documentaire ». Dans la classe de français, l'enseignant utilise des cédéroms documentaires et Internet dans le cadre d'une séquence sur la recherche documentaire.

La lecture documentaire n'est pas une fin en soi mais s'inscrit dans la continuité de l'enseignement du français, autrement dit dans une séquence. Ainsi, l'élève recherche des informations sur un auteur dont il lit une œuvre intégrale, sur le contexte socio-historique de cette œuvre, sur l'iconographie associée... Le champ de la lecture documentaire est défini par l'enseignant (qui aurait l'idée d'envoyer des élèves dans une bibliothèque de plusieurs millions d'ouvrages ?), à la fois dans son extension et dans ses objectifs : quelle information veut-on obtenir ? Pourquoi ? Quelle est la forme attendue de sa restitution ? Il revient donc à l'enseignant de parcourir les cédéroms, les sites Internet qu'il envisage de faire consulter afin de baliser le parcours de ses élèves et de s'assurer de la pertinence des pages proposées. L'enseignant amène l'élève à une compréhension du système Internet afin de relativiser son aspect magique. Il lui permet de comprendre d'où vient l'information, quel est son statut, sa validité et favorise ainsi le développement de son esprit critique. Il amène l'élève à développer des stratégies de lecture propres à la lecture documentaire.

À la différence de la lecture d'œuvres littéraires ou d'extraits, la lecture documentaire est une lecture orientée vers la recherche d'informations ponctuelles. En effet, la lecture d'une œuvre, d'un extrait, d'un texte de presse suppose une première approche linéaire qui n'exclut pas des retours sur le texte, des relectures sélectives et stratégiques (voir la lecture analytique, page 25).

La lecture documentaire réalisée sur l'écran, qu'elle ait pour origine un cédérom ou Internet, induit d'autres pratiques de lecture. Le lecteur est à la recherche d'informations précises, ce qui exclut la pratique du « surf errant ». Par exemple : quand *Marius* a-t-il été joué pour la première fois ? Qui

interprétait le rôle-titre ? Le joue-t-on encore aujourd'hui ? Où ? Quand ? Trouver les réponses à ces questions dans un site sur Marcel Pagnol n'oblige pas à en lire toutes les pages de manière linéaire : on utilise les « entrées » proposées sous la forme de rubriques, les outils de la lecture interactive (moteur de recherche, fonction « rechercher » dans la page du navigateur). La lecture linéaire n'interviendra que sur des passages plus ou moins longs en fonction de la complexité du questionnement initial et de la qualité du support.

Outre les savoirs acquis ainsi, mis en commun, reliés à la séquence, évalués, cette pratique de la lecture interactive est une étape de la maîtrise de l'outil informatique dans une perspective rationnelle et critique à l'évidence éminemment formatrice et éducative. L'enseignant apprend à l'élève un nouveau type de lecture : la pratique de l'hypertexte, qui oblige le lecteur à abandonner la linéarité traditionnelle pour adopter une lecture en trois dimensions dans laquelle il se déplace d'un mot, d'un document, d'un article à un autre, d'un simple clic de souris sur les liens prévus à cet effet.

N.B. – Pour l'utilisation de sites Internet, de manière très pratique, il est utile – et prudent ! – que l'enseignant limite les pages consultables en les enregistrant une à une ou en « aspirant » un site : dans les deux cas, le support sera consultable « localement », excluant ainsi les risques d'errance et limitant les possibilités de blocage. Un autre moyen est le recours à un logiciel de navigation contrôlée tel *Butinage* : celui-ci permet à l'enseignant d'élaborer un fil rouge de consultation : élaboration de consignes de lecture sous différentes formes, QCM, questions ouvertes, liste de liens selon les mots-clés ; les pages Internet correspondant à ces liens deviennent les seules accessibles pendant la séance⁵.

L'écriture interactive

Le professeur de français, par le biais du courrier électronique, favorise des activités d'écriture interactives avec des correspondants extérieurs à l'établissement ; il réactive ainsi la motivation des élèves et permet de rompre l'isolement géographique ou socioculturel ; écriture longue à deux partenaires, une classe écrit le premier épisode, l'autre classe écrit le deuxième et ainsi de suite en communiquant par le biais d'Internet. L'intérêt pédagogique de la correspondance entre classes est depuis longtemps démontré. Il est singulièrement renouvelé par l'utilisation du courrier électronique : rapidité des échanges, possibilité de

joindre des documents (textes, images), de faire parvenir le message à de multiples destinataires. En outre, il représente une nouvelle variante du genre épistolaire ayant ses propres codes et promise à un réel avenir. À ce titre, il apparaît pleinement justifié de l'intégrer dans les pratiques d'écriture de la classe⁶.

Quels cédéroms et sites Internet ?

L'offre en cédéroms documentaires est vaste : elle porte le plus souvent, tantôt sur un auteur, tantôt sur une œuvre. Les encyclopédies électroniques se prêtent à des activités de lecture documentaire transversale recoupant littérature, arts plastiques, histoire, iconographie. Les sources d'information sont très accessibles :

- le CDI de l'établissement reçoit les catalogues des éditeurs incluant les cédéroms ;
- les CDDP et CRDP possèdent une « logithèque » de produits à consulter sur place ou à emprunter ; ils ont déjà été sélectionnés et analysés ;
- le site Internet du CNDP propose un catalogue de ressources (www.educlit.education.fr) ;
- les sites des différentes académies proposent de découvrir des nouveautés et de partager les expériences d'utilisation des TICE (adresse normalisée : www.ac-*.fr, l'astérisque désignant le nom de l'académie) ;
- le mensuel interacadémique *Ac-Tice* propose une information riche et renouvelée. La version papier est doublée d'une version électronique (www.ac-strasbourg.fr).

Pour la lecture documentaire, outre les ressources d'Internet, il est souhaitable que l'établissement possède une encyclopédie électronique. Certaines encyclopédies sont consultables en ligne, ce qui permet une actualisation permanente des contenus. S'il est important de diversifier les activités et les supports pédagogiques, l'intégration des TICE dans la classe de français ne peut toutefois pas être systématique et doit répondre à un besoin adapté et justifié en fonction du projet que l'enseignant a pour l'élève. Le professeur doit tenir compte des contraintes techniques que comportent l'utilisation de ces nouveaux outils : disponibilité des salles, des postes ; maintenance du réseau informatique ; formation des enseignants. Il doit intégrer dans la préparation de sa séquence un temps de découverte du didacticiel, afin de vérifier que celui-ci est adapté au niveau des élèves et a sa place dans la séquence. Il utilise des fiches de progression fournies par le logiciel, ou par lui-même, pour permettre à chacun de travailler à son rythme.

5. Une description détaillée de ce programme se trouve dans la revue *Ac-Tice*, janvier 2001, n° 17. Adresse de l'éditeur de *Butinage* : 418, avenue Roland-Garros – BP 336 – 78533 Buc Cedex.

6. Consulter le n° 19 de la revue *Ac-Tice* (avril 2001) qui consacre un dossier à l'utilisation pédagogique du courrier électronique.

L'évaluation

D'une façon générale, l'évaluation permet de porter un jugement sur le travail fourni, à partir d'un ou plusieurs objectifs d'une séquence. Les résultats de l'évaluation permettent de proposer de nouvelles activités, de modifier la stratégie de la séquence, de revoir les modalités d'évaluation ou de passer à la séquence suivante.

Objectifs

Seule l'évaluation formative, c'est-à-dire celle qui s'appuie sur des critères précis et clairement énoncés permet à l'élève de progresser. L'évaluation formative favorise la mise en œuvre d'une auto-évaluation et permet un dialogue profitable entre le professeur et l'élève. Lors d'une évaluation de ce type, les erreurs, les blocages sont exploités par l'enseignant qui propose des stratégies permettant de progresser et de surmonter les difficultés rencontrées. Les outils d'évaluation, par exemple des grilles avec des critères, sont si possible construits avec la classe.

Plus encore qu'en BEP ou en baccalauréat professionnel, en classe de CAP, une des principales fonctions de l'évaluation est d'aider à la régulation de la classe. La gestion de la classe est, en effet, souvent tributaire de l'évaluation. C'est la note, la « bonne note », par son pouvoir de motivation, qui va servir d'encouragement. Cela ne signifie pas que toute évaluation se traduise en notes ni que l'on attende de l'enseignant en CAP qu'il distribue des notes qui ne soient ni comprises ni justifiées.

Formes

En CAP, l'évaluation peut prendre différentes formes. Elle peut porter sur un point particulier de l'apprentissage. Elle vérifie alors l'appropriation d'une notion, d'un point de langue, le degré de maîtrise d'une compétence. Elle peut servir à vérifier qu'un travail a été fait ; elle stimule pour l'amélioration. Sa fonction est très souvent d'encourager, de montrer à l'élève qu'il est capable d'apprendre, de progresser. Elle peut servir également à valoriser un travail personnel. Elle peut jouer un rôle dans la remotivation. L'évaluation peut également intervenir en fin de séquence. Elle sert alors de bilan pour l'élève et

l'enseignant. Elle porte sur un ou plusieurs points d'apprentissage. Pour qu'elle soit utile, les critères de réussite doivent être clairement formulés, établis et discutés entre la classe et l'enseignant.

Dans le cadre du contrôle en cours de formation, l'évaluation certificative est réalisée en trois étapes. Le premier jet d'écriture est d'abord amélioré à l'aide de consignes de réécriture données par l'enseignant. La production écrite obtenue est ensuite finalisée à l'aide, si possible, du traitement de texte.

L'évaluation finale, en contrôle en cours de formation, est de nature sommative ou ponctuelle. Elle permet de tester les capacités de compréhension ainsi que d'expression écrite et/ou orale de l'élève. Elle propose d'évaluer plusieurs activités directement en relation avec les contenus du programme. Elle ne donne pas lieu à une amélioration.

Mise en œuvre

Exemple de grille d'évaluation des productions écrites (à adapter au travail proposé)

Points à observer
La production prend la forme proposée par le sujet : lettre, compte rendu, résumé, message publicitaire, article de presse, dialogue...
La production correspond au type d'écrit attendu : récit, description, argumentation...
La situation de communication proposée par le sujet est respectée : lieu, temps, émetteur, destinataire...
La production écrite est organisée : – on peut en dégager le plan – on ne relève pas de contradictions – le texte est organisé en paragraphes
Le vocabulaire est adapté à la situation proposée : registre de langue, précision des termes, emploi éventuel de termes techniques...
Le système des temps est respecté
Le code orthographique est respecté : accords, transcription des sons, absence de confusion entre homophones...
La ponctuation est utilisée à bon escient
Les règles de présentation sont respectées

Exemple d'évaluation pour le contrôle en cours de formation (situation 1, fin de première année de CAP)

Document d'étude

Extraits de *La Débauche*, de Tardi et Pennac, Gallimard, 2000, coll. « Futuropolis » (voir la figure 1, pages 46-47).

Résumé de l'ouvrage – Un mystérieux chômeur s'est installé dans une cage du Jardin des plantes ; à côté de lui, une boîte de nourriture pour animaux, de marque Katy Dog, semble lui servir pour s'alimenter. Un matin, on le retrouve assassiné. La police découvre son identité : il s'agit d'Hubert Lahache, directeur des ressources humaines (DRH) de la société Katy Dog. Un policier enquête et rencontre

les salariés de Katy Dog en se faisant passer pour le nouveau DRH. Ses soupçons se portent finalement sur les salariés licenciés précédemment par Hubert Lahache.

Écriture

Choisissez un des personnages représentés sur une des vignettes 3 à 14. Ce personnage, rentré chez lui, le soir, fait à une personne proche le récit de la réunion à laquelle il a participé. Vous identifierez rapidement le personnage qui fait ce récit en précisant la vignette dans laquelle il apparaît et en présentant son apparence physique. Vous rédigerez ensuite son récit en indiquant son destinataire.

Longueur minimale : quinze lignes.

Grille d'évaluation établie avec la classe

Points à observer
L'écrit est composé de deux parties : – la brève description d'un personnage de la bande dessinée – le récit de la réunion est fait à la première personne par ce personnage (un dialogue est possible)
Le récit n'est pas en contradiction avec la bande dessinée Dans son récit, le personnage mentionne ses pensées, ses sentiments, pendant et à l'issue de la réunion
Le personnage s'adresse à un proche, le soir de la réunion
La production écrite est organisée : – on reconnaît deux parties inégales – on ne relève pas de contradictions – le texte est organisé en paragraphes
Le vocabulaire est adapté à la situation proposée : registre de langue, précision des termes, emploi éventuel de termes techniques
Le système des temps est respecté
Le code orthographique est respecté : accords, transcription des sons...
La ponctuation est utilisée à bon escient. Le discours direct est correctement employé
Les règles de présentation sont respectées

exemple : copie d'élève n° 1

« dans la vignette n° 6 le personnage que j'ai choisi est une femme elle porte des boucles d'oreille à les cheveux court et elle porte un mayot à rayuré et une veste.

Elle s'adresse à sa grande sœur et lui dit il y avait du monde et le présentateur nous à fais comprendre que depuis que Mr HUBERT LAHACHE n'est plus là la campagne représentent un sérieux manque il y a moins de cliens par rapport à avant et il va licencier ceux qui sont prêt de la retrait pour en bouché plus de personnel plus jeunes. »

N.B. – Si l'on considère le fonctionnement de cette copie, on s'aperçoit qu'elle correspond, dans l'ensemble, à l'esprit du sujet. Le formateur va donc laisser de côté les petits dysfonctionnements du texte et ses propositions d'amélioration visent avant tout l'expansion. Pour « nourrir l'imaginaire » avant l'écriture, un deuxième extrait de la bande dessinée est proposé comme aide.

Points particuliers à travailler

Points à observer	Remarques du formateur	Aide
Le récit n'est pas en contradiction avec la bande dessinée. Le personnage mentionne ses pensées, ses sentiments pendant et à l'issue de la réunion	Le récit que fait votre personnage correspond au sens général de la bande dessinée. Pourtant, vous ne dites pas ce qu'a ressenti le personnage au cours de la réunion et après. A-t-il des craintes pour son emploi ou non? S'inquiète-t-il ou non pour ses collègues de travail ?	Lisez l'extrait de la bande dessinée <i>La Débauche</i> proposé ci-dessous. Un personnage s'exprime. Quelles informations donne-t-il sur lui, sur ce qu'il a vécu ? Quels sont ses sentiments ? Réécrivez le témoignage de votre personnage en prenant en compte ces informations
Le personnage s'adresse à un proche, le soir de la réunion	Pourquoi sa sœur ne répond-elle pas au personnage ?	
Le vocabulaire est adapté à la situation proposée : registre de langue, précision des termes, emploi éventuel de termes techniques	Êtes-vous sûr que celui qui s'exprime soit un présentateur ?	Aidez-vous de la lecture de la bande dessinée

Document d'étude

Extraits de *La Débauche*, de Tardi et Pennac, Gallimard, 2000, coll. « Futuropolis » (voir la figure 2, page 47).

exemple : copie d'élève n° 2

« le personnage choisie apparaît dans la vignette 3.

Il porte un costume avec une cravate, il n'a pas de cheveux sur la tête et il porte des lunettes.

En rentrant chez lui, Régis alla voir sa femme dans la cuisine.

– l'entreprise marche très mal ! lui dit-il.

Sa femme qui ne l'avait pas entendue rentrer, sursauta et dit :

– Je ne t'ai pas entendue rentrer, Qu'est-ce qu'il y a ? Tu as l'air énervé ;

– Je suis énervé parce que je viens de te dire que l'entreprise ne marche plus et que j'allais bientôt être licencié !

– Pourquoi toi, mais t'as toujours satisfait ton patron !! Répondra sa femme Renée.

– Oui, je sais, mais dans deux ans je pars en retraite, alors il préfère licencié ce qui sont comme moi répondit Régis tristement.

Renée regarda son mari et ne put s'empêcher de pleurer.

Régis réconcilia sa femme et lui dit que c'était pas grave. »

N.B. – Cette copie est plus développée. Certaines propositions d'amélioration peuvent donc également porter sur des points de langue.

Points à observer	Remarques du formateur
Le récit n'est pas en contradiction avec la bande dessinée Le personnage mentionne ses pensées, ses sentiments pendant et à l'issue de la réunion	Le récit que fait le personnage est en accord avec la bande dessinée. C'est bien. Il pourrait peut-être donner plus de détails sur la réunion La réaction de sa femme telle que vous l'imaginez est intéressante. Il s'efforce de la consoler. A-t-il des projets d'avenir ? Lesquels ?
Le système des temps est respecté	Les temps du passé sont bien employés : une seule faute à un passé simple. Retrouvez cette faute à l'aide de vos fiches et corrigez-la
La ponctuation est utilisée à bon escient Le discours direct est correctement employé	Vous employez le discours direct, c'est bien Vérifiez si les signes de ponctuation et les majuscules sont toujours présents et bien employés

Exemple d'évaluation pour le contrôle en cours de formation (situation 2, fin de deuxième année)

Document d'étude

Cette évaluation prend appui sur le même support que la précédente (Tardi et Pennac, *La Débauche*, voir la figure 2, page 47) mais les consignes sont différentes.

Questions de compréhension

1) Dans l'extrait de la bande dessinée *La Débauche*, une entreprise est représentée. Comment se nomme-t-elle ? Que produit-elle ?

2) Identifiez les personnages. Comment se nomme le personnage représenté sur la vignette 2 ?

Le personnage de la vignette 5 est (recopiez la bonne réponse) :

- un spectateur de la vignette 1 ;
- un simple employé de l'entreprise ;
- un cadre dirigeant de l'entreprise ;
- un inspecteur de police.

3) Sur les vignettes 4 et 10 on voit deux schémas. Quelle est la signification de chacun d'entre eux ?

4) Les expressions des visages des personnages représentés sur les vignettes 7 et 12 sont différentes. Quels sentiments expriment-elles ?

5) Quelles conséquences apparaissent à la fin de cette réunion pour le personnel de l'entreprise ?

6) Dans cette bande dessinée, la représentation du monde du travail vous semble-t-elle valorisante ou dévalorisante ? Justifiez votre réponse.

Écriture

Un des personnages présents à la réunion rentre chez lui le soir et fait à une personne proche le récit de la réunion à laquelle il a participé. Écrivez son récit. Longueur minimale : quinze lignes.

Dans la situation proposée, sont évaluées différentes capacités.

En lecture, les capacités à :

- lire un texte fictionnel, en comprendre le message ;
- lire un texte fonctionnel (schéma), en comprendre le sens.

En écriture, les capacités à :

- transposer un schéma explicatif en texte explicatif ;
- transposer un récit avec changement de point de vue.





Figure 1. Tardi Jacques et Pennac Daniel, *La Débauche*, © Futuropolis – Gallimard, 2000.



Figure 2. Tardi Jacques et Pennac Daniel, *La Débauche*, © Futuropolis – Gallimard, 2000.

Imprimé sur les presses de Caractère
2, rue Monge
ZAC de Baradel, 15000 Aurillac
Dépôt légal : juillet 2003