

Schola Europaea

Bureau du Secrétaire général
Unité de Développement pédagogique

Réf. : 2013-04-D-9-fr-2

Orig. : FR

Programme de Français Langue I (cycle primaire)

**APPROUVÉ PAR LE COMITÉ PÉDAGOGIQUE MIXTE DES 10 ET 11 OCTOBRE
2013 À BRUXELLES**

**Mise en application immédiate pour une année transitoire le 12 octobre 2013
Entrée en vigueur définitive le 1^{er} septembre 2014**

Sommaire

1	Objectifs généraux des Écoles européennes	6
1.1	Texte général	6
1.1.1	Cadre de Référence Européen Compétence 1 : Communication dans la langue maternelle.....	7
1.1.2	Définition.....	7
1.1.3	Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence:.....	7
2	Principes didactiques.....	8
2.1	Principes généraux.....	8
2.1.1	Approche par compétences	8
2.1.2	Approche spécifique de l'enseignement par compétence de communication verbale.....	9
2.2	Principes didactiques spécifiques.....	24
2.2.1	L'enseignement de la lecture	24
2.2.2	L'enseignement de l'orthographe.....	28
2.2.3	L'enseignement du lexique	31
2.2.4	L'enseignement de la littérature	32
3	Objectifs d'apprentissage	33
3.1	Objectifs généraux.....	33
3.2	Continuum*	34
3.2.1	Réaliser une intention en qualité d'émetteur ou de récepteur : informer, persuader, faire obéir ou enjoindre, procurer de l'agrément.....	34
3.2.2	Mobiliser les ressources concernant l'organisation et la structuration des énoncés pour réussir	40
3.2.3	Mobiliser les ressources concernant l'usage de la langue pour réussir	42
3.2.4	Mobiliser d'autres compétences.....	43
4	Contenu.....	45
4.1	Contenus des apprentissages orthographiques :	45
4.2	Contenu des apprentissages sur la syntaxe de la phrase.	50
5	Évaluation.....	66
5.1	Évaluer des compétences	66
5.1.1	Tâches de l'enseignant :	66
5.1.2	Tâche de l'élève :.....	66
5.2	Les composantes évaluées lors de la production d'une prestation :.....	66
5.2.1	Évaluer les outils de la langue	67
5.2.2	L'évaluation lors de l'apprentissage de la lecture.....	67
5.3	Les formes d'évaluation :.....	68

5.3.1	L'auto-évaluation et le portfolio	68
6.3.2	La co-évaluation	69
6	Annexes	69
6.1	Liste indicative et non exhaustive de mots dont l'orthographe devrait être connue en première année.	69
6.2	Liste indicative et non exhaustive de mots dont l'orthographe devrait être connue en deuxième année.....	70
6.3	Listes de mots en troisième, quatrième année et cinquième année.....	72
6.4	Glossaire	72
6.5	Bibliographie.....	76
6.6	Les aides et exemples :.....	78
6.6.1	Fiches passeport du portfolio.....	78
6.6.2	Les intentions, exemples	78

INTRODUCTION

Le programme de Français Langue 1 (référence 2013-04-D-9-fr-2) remplace le document 2000-D-72 *Instructions-pédagogiques-Objectifs-Programmes pour l'enseignement du français langue maternelle*, approuvé par le Conseil supérieur des 26 et 27 janvier 2000 et entré en application rétroactivement le 1^{er} septembre 2000. Ce programme couvre le primaire et précise les orientations en langue française pour la dernière année du cycle Early Education.

Il tient compte des documents suivants :

- 2012-01-D-36-fr-6 Proposition finale du Groupe de travail « Langues » (2) ;
- 2011-09-D-47-fr-3 Nouvelle structure pour tous les programmes au sein du système des écoles européennes ;
- 2013-01-D-71-fr-3 Evaluation au cycle primaire dans les Ecoles européennes ;
- 2013-01-D-61-fr-3 Projet de Carnet Scolaire pour le cycle primaire des Ecoles européennes ;
- 2011-01-D-15-fr-3 PROGRAMME « EARLY EDUCATION », Annexes au document 2011-01-D-15-fr-3 « Annexes du programme Early Education », 2011-01-D-14-fr-3 Portfolio programme « Early Education »

INTRODUCTION

The syllabus French Language I (Document 2013-04-D-9-fr-2) replaces the document 2000-D-72 *Pedagogical instructions – objectives – syllabus for teaching French as mother tongue*, approved by the Board of Governors 26th and 27th of January 2000 and retroactively applied 1st of September 2000.

This syllabus covers the primary cycle and specifies the orientation in french language for the last year of Early Education.

It considers the following documents:

- 2012-01-D-36-en-6 Languages Working Group: final proposal (2)
- 2011-09-D-47-en-3 New structure for all syllabuses in the system of the European schools
- 2013-01-D-71-en-3 Assessment in the Primary Cycle of the European Schools;
- 2013-01-D-61-en-3 Draft template of the School Report for the primary cycle of the European Schools;
- 2011-01-D-15-en-3 Program “EARLY EDUCATION”, Appendix to the document 2011-01-D-15-en-3 “Annexes to the Early Education Curriculum Programme”, 2011-01-D-14-en-3 portfolio program “EARLY EDUCATION”

EINLEITUNG

Das Programm Französisch 1. Sprache (Referenz: 2013-04-D-9-fr-2) ersetzt das Dokument 2000-D-72 *Pädagogische Richtlinien-Ziele-Programm für das Unterrichten Französisch als Muttersprache*, bewilligt vom Obersten Rat in der Sitzung vom 26. Und 27. Januar 2000, rückwirkend eingesetzt ab dem 1. September 2000.

Das vorliegende Programm deckt den Primarbereich ab und präzisiert die Ausrichtung für das letzter Jahr in EARLY EDUCATION für die französische Sprache.

Es berücksichtigt folgende Dokumente:

- 2012-01-D-36-de-6 Arbeitsgruppe Sprachen: endgültiger Vorschlag (2);
- 2011-09-D-47-de-3 Neue Struktur für alle Lehrpläne des Systems der Europäischen Schulen;
- 2013-01-D-71-de-3 Beurteilungssystem im Primarbereich der Europäischen Schulen;
- 2013-01-D-61-de-3 Entwurf des Zeugnishettes für den Primarbereich der Europäischen Schulen;
- 2011-01-D-15-de-3 "EARLY EDUCATION CURRICULUM", Beilagen zum Dokument 2011-01-D-15-de-3, "Anhang zum Early Education Curriculum Lehrplan", 2011-01-D-14-de-3 Portfolio zum Programm EARLY EDUCATION

1 Objectifs généraux des Écoles européennes

1.1 Texte général

Les Écoles européennes ont pour double mission d'offrir une éducation formelle et de promouvoir le développement personnel des élèves dans un cadre socioculturel élargi. La formation de base porte sur l'acquisition de compétences – savoirs, savoir-faire et attitudes – dans une série de domaines. Quant à l'épanouissement personnel, il se réalise dans toute une série de contextes d'ordre intellectuel, moral, social et culturel. Il suppose, de la part des élèves, la conscience des comportements appropriés, la compréhension de leur cadre de vie et la construction de leur identité personnelle.*

La réalisation de ces deux objectifs s'appuie sur une sensibilisation grandissante aux richesses de la culture européenne. La conscience et l'expérience d'une existence européenne partagée devraient amener les élèves à respecter davantage les traditions de chaque pays et région d'Europe tout en développant et en préservant leur identité nationale propre.

Les élèves des Écoles Européennes sont de futurs citoyens de l'Europe et du monde. En tant que tels, ils ont besoin d'un éventail de compétences clés pour être capables de relever les défis d'un monde en mutation permanente. En 2006, le Conseil de l'Europe et le Parlement européen ont approuvé le Cadre européen des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Celui-ci identifie huit compétences clés dont tous les individus ont besoin pour se réaliser et s'épanouir personnellement, être des citoyens actifs, s'intégrer dans la société et occuper un emploi :

- 1. la communication dans la langue maternelle*
- 2. la communication en langues étrangères*
- 3. la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies*
- 4. la compétence numérique*
- 5. apprendre à apprendre*
- 6. les compétences sociales et civiques*
- 7. l'esprit d'initiative et d'entreprise*
- 8. la sensibilité et l'expression culturelles*

Les programmes de matière des Écoles Européennes cherchent à développer chez les élèves toutes ces compétences clés.

Le programme de Français LI fait sienne la compétence 1 du Cadre de Référence Européen (Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie).

1.1.1 **Cadre de Référence Européen Compétence 1 : Communication dans la langue maternelle**

1.1.2 **Définition**

« La communication dans la langue maternelle est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques* appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle; dans l'éducation et la formation, au travail, à la maison et pendant les loisirs. ».

1.1.3 **Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence:**

« La capacité de communiquer découle de l'acquisition de la langue maternelle, qui est intrinsèquement liée au développement de la capacité cognitive qu'a l'individu d'interpréter le monde et d'avoir des relations avec les autres. La communication dans la langue maternelle exige de l'individu une connaissance du vocabulaire, d'une grammaire fonctionnelle et des mécanismes langagiers. Elle suppose une connaissance des principales modalités d'interaction verbale, des différents types de textes* littéraires et non littéraires, des principales caractéristiques* des multiples styles* et registres de langage, et de l'éventail des formes de langage et de communication en fonction des situations.

Les individus devraient avoir des aptitudes à communiquer, sous forme écrite ou orale, dans une diversité de situations et à surveiller et adapter leur communication en fonction du contexte. Cette compétence inclut aussi l'aptitude à distinguer et à utiliser des différents types de textes, à chercher, recueillir et traiter l'information, à utiliser des aides ainsi qu'à formuler et exprimer ses arguments, oralement ou par écrit, d'une manière convaincante en fonction du contexte.

Une attitude positive à l'égard de la communication dans la langue maternelle requiert un esprit ouvert au dialogue constructif et critique, un goût pour les qualités esthétiques et une volonté de rechercher ces dernières, ainsi qu'un intérêt pour la communication avec les autres. Cela implique une prise de conscience de l'impact du langage sur les autres et la nécessité de comprendre et d'utiliser la langue d'une façon positive et socialement responsable. ».

Compte tenu de la présence d'élèves SWALS en section francophone, le programme de Français LI tient compte des recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) publié par le Conseil de l'Europe (www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf).

Un glossaire en annexe présente les définitions des termes spécifiques employés dans ce programme.

Ce document est rédigé en respectant la nouvelle orthographe (cf. Journal officiel de l'Académie française du 6 décembre 1990). Dans la pratique, l'orthographe officiellement en vigueur avant 1990 est également acceptée.

2 Principes didactiques

2.1 Principes généraux

2.1.1 *Approche par compétences*

Par **compétence de communication verbale**, nous entendons l'aptitude à mobiliser conjointement une série de savoirs, savoir-faire et savoir-être pertinents pour résoudre les problèmes inhérents à une tâche représentative d'une famille de situations de communication.

Le développement des compétences de communications verbales de l'élève est indissociable de son développement global, ce qui justifie la mise en place d'une approche holistique*. La langue est à la fois outil de communication et objet d'étude. Cependant, l'enseignement de la langue n'a pas pour objectif la connaissance du système linguistique mais l'amélioration de ses usages. De ce fait, les savoirs relatifs à la langue et à ses usages sont des moyens à introduire de manière opportune pour servir les actes de communication verbale et permettre leur succès.

L'enseignement des savoirs langagiers ne se cantonne pas aux seules périodes de cours dévolus à la discipline « français ». Il intervient de manière transversale et s'avère indispensable à l'appropriation de savoirs qui relèvent d'autres disciplines. Il convient dès lors de saisir toutes les occasions de faire découvrir aux élèves la dimension langagière des savoirs et de les sensibiliser aux problèmes que pose leur communication. Ces occasions sont particulièrement nombreuses dans les travaux en projets qui permettent de développer en parallèle des compétences relevant du savoir lire, du savoir dire, du savoir écrire et du savoir écouter, sans perdre de vue que ce qui importe n'est pas la réalisation du projet mais l'acquisition de savoirs transférables enseignés en vue de cette réalisation.

L'hétérogénéité des classes dans les Écoles européennes implique de la part de l'enseignant une bonne connaissance de chaque élève et de ses besoins individuels. L'enseignant prendra appui sur les savoirs existants pour mettre en place un enseignement spiralaire* dynamique : introduction de plusieurs savoirs à la fois (en tant que moyens de réussir un acte de communication verbale), retours fréquents sur les savoirs introduits avec ajouts et complexification progressifs pour permettre à l'élève de vaincre un plus grand nombre de difficultés inhérentes à une situation de communication. L'appui sur la ou les autres langues de l'élève offrira des possibilités de comparaisons fructueuses.

Sans renoncer à un enseignement explicite des savoirs, sans renoncer à la présentation et à l'observation de modèles d'usages de la langue, sans renoncer à faire imiter ces modèles, l'enseignant veillera à diminuer progressivement l'aide apportée aux élèves en leur proposant de découvrir par eux-mêmes dans leurs productions ou dans celles des experts, les facteurs potentiels de réussite ou d'échec d'un acte de communication verbale, à cerner ce qu'ils savent déjà pour assurer un certain succès, à faire des hypothèses sur ce qui leur fait encore défaut pour améliorer ce succès.

L'autonomie de l'élève sera encouragée à la fois dans la construction des savoirs mais aussi dans la gestion des apprentissages. L'enseignant veillera à développer des outils individualisés de gestion des apprentissages : programmes personnalisés, fichiers informatisés, grilles de critères...

La recherche de situations innovantes doit permettre aux élèves d'être actifs, acteurs de leurs apprentissages et de développer leurs facultés créatives.

2.1.2 **Approche spécifique de l'enseignement par compétence de communication verbale.**

Cette approche spécifique requiert de la part de l'enseignant une posture nouvelle. Un certain nombre de questions essentielles président à l'élaboration de modules d'apprentissages : A quoi sert une langue ? A qui sert-elle ? Pour dire quoi ? Dans quel cadre précis ? Quelle est l'intention du ou des locuteur(s) ?

2.1.2.1 **L'intention**

Nous entendons par compétence de communication verbale, l'aptitude à mobiliser opportunément les ressources qui conditionnent la réussite d'un type d'acte langagier visant à réaliser une intention :

- informer
- persuader
- faire obéir ou enjoindre
- procurer de l'agrément

Quelques synonymes récoltés dans divers dictionnaires pourraient faciliter la compréhension des intentions :

Persuader: convaincre, justifier, argumenter, prouver, donner des exemples...

Informer: donner des informations, expliquer, renseigner, instruire, annoncer, avertir, apprendre, aviser, prévenir, faire savoir, mettre au courant, faire part de...

Enjoindre: demander, exiger, ordonner, prescrire, sommer, requérir, commander, dicter, décréter, décider, imposer, dire, stipuler, édicter, recommander, inciter, convoquer, prier, inviter, presser, convier...

Agrément: plaisir, acceptation, accord, acquiescement, adhésion, aisance, amusement, approbation, assentiment, attrait, beauté, confort, consentement, divertissement, embellissement, grâce, ornement...

Le terme de **discours*** utilisé dans le programme désigne la trace orale ou écrite d'une production langagière envisagée dans son rapport avec la situation de communication : qui entre en contact avec qui, dans quelles circonstances et dans quel but ?

	Persuader	Informer	Enjoindre	Procurer de l'agrément
Écouter-comprendre	J'écoute, je comprends et je réagis à un discours conçu pour persuader.	J'écoute, je comprends une information ou une explication et le cas échéant je réagis.	J'écoute, je comprends et je réagis (à) des ordres, consignes, règles, règlements, prescriptions, recettes culinaires...	J'écoute, je comprends et je réagis face à une œuvre d'art ou littéraire (poésie, roman, pièce de théâtre, film, opéra...).
Parler en interaction	Je parle avec quelqu'un pour le persuader et m'adapte en fonction de ses réactions.	Je parle avec quelqu'un pour l'informer, lui expliquer quelque chose ou recevoir des informations et explications.	Je donne des ordres, conseils, consignes à quelqu'un et je réagis aux ordres conseils, consignes que l'on me donne (j'exécute ou pas après avoir demandé le cas échéant des explications ou tenté de négocier).	Je parle avec quelqu'un à propos d'une œuvre d'art ou littéraire pour se procurer mutuellement du plaisir et partager des impressions, des émotions, des idées, des messages...
Parler en continu	Je fais un discours (développement de points de vue, bilan, conclusion...) adapté à l'auditoire pour persuader.	Je fais un exposé, je donne des détails pour informer, expliquer quelque chose en m'adaptant au niveau de l'auditoire.	Je présente un ensemble organisé d'ordres, conseils, consignes... pour réaliser un projet, un objet, un voyage, une recette, une procédure à suivre... en m'adaptant au niveau de l'auditoire.	Je raconte une (partie d') histoire, je relate un événement, je commente une œuvre dans le but de procurer du plaisir, de l'agrément.
Lire - comprendre	Je lis, je comprends et je réagis (à) un texte, un document conçu pour persuader (argumentaire, article polémique, synthèse, rapport, témoignage, affiche...).	Je lis, je comprends et je réagis (à) un texte, un document qui informe ou explique (compte-rendu, PowerPoint, affiche, documentaire, journal, lettre, revue ...).	Je lis, comprends et réagis (à) un texte qui enjoint (règle, règlement, recette, fiche de fabrication, démarche, procédure...).	Je lis pour moi et pour les autres des textes littéraires qui procurent un agrément, un plaisir (satisfaire la curiosité, rêver, s'évader, accéder à l'esthétique, divertir, surprendre, se laisser entraîner dans un récit...).
Écrire	Je crée un document, un texte qui tente de persuader (argumentaire, article polémique, synthèse, rapport, témoignage, affiche).	Je crée un document, un texte qui informe ou explique (compte-rendu, PowerPoint documentaire, affiche, journal, revue, lettre...).	Je crée un document, un texte qui enjoint : règle, règlement, recette, fiche de fabrication, démarche, procédure.	Je crée un document, un texte qui procure un agrément, un plaisir (satisfaire la curiosité, rêver, s'évader, accéder à l'esthétique, divertir, surprendre, se laisser entraîner dans un récit...).

L'intention de communication verbale, qu'elle soit orale, écrite, en présence de l'autre ou en son absence, se concrétise par la réalisation de deux projets indissociables :

- faire réagir le récepteur* au moyen d'un discours et être pris en compte par lui,
- réagir au discours de l'émetteur* et prendre en compte ce qu'il énonce.

Le récepteur désigne une personne qui participe **activement** au discours ou à l'échange en donnant du sens à l'énoncé de l'émetteur. Le terme émetteur est employé dans le sens d'énonciateur, celui de récepteur est employé dans le sens de co-énonciateur.

Dès lors pour réussir un acte langagier, il convient de s'intéresser aux variables du discours, c'est-à-dire aux caractéristiques de l'énoncé par rapport à la situation de communication :

- buts et raisons de l'un et de l'autre,
- circonstances susceptibles d'influencer l'acte verbal,
- genres*qui les conditionnent,
- valeurs des acteurs,
- permanence - ou non- des idées des acteurs et possibilités de les modifier ou de les renforcer,
- caractéristiques textuelles*.

Dans cette perspective, les savoirs relatifs à la langue sont abordés comme des ressources qui conditionnent la réussite de l'acte langagier visant à réaliser une intention.

2.1.2.2 L'évolution dans l'acquisition d'une compétence

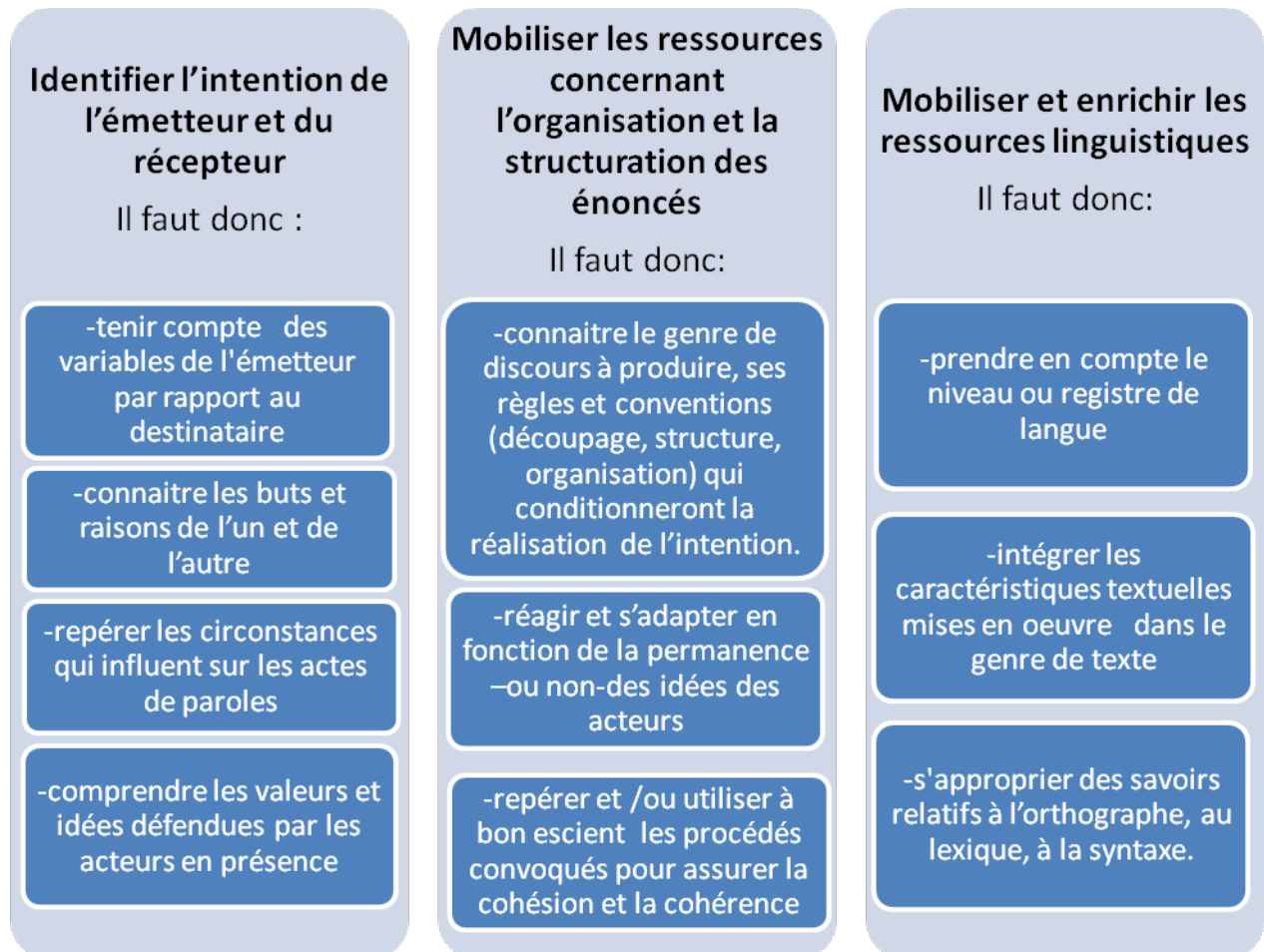
L'approche par compétences suppose une aptitude à mobiliser simultanément une série de savoirs, savoir-faire, savoir-être. La compétence de communication verbale se développe tout au long de la scolarité obligatoire et encore bien au-delà. Il convient donc de distinguer des étapes de développement. Il est nécessaire de prévoir un cadrage afin de délimiter un espace qui met en jeu un nombre réduit de savoirs, savoir-faire et savoir-être à mobiliser pour accomplir un acte de communication. Plus la compétence se développe, plus le cadrage se réduit. Les paramètres qui interviennent sont :

- le nombre des ressources à mobiliser,
- les exigences relatives à l'usage de ces ressources,
- l'aide apportée par l'enseignant,
- le degré de nouveauté de la tâche à réaliser,
- l'ampleur de la tâche.

Les paliers de compétence se situent en fin d'Early Education ou début de 1^{re} année, en fin de 3^e année et en fin de 5^e année.

Early Education / 1 ^{er} année	3 ^e année	5 ^e année	Etape suivante Secondaire
Compétence de niveau 1	Compétence de niveau 2	Compétence de niveau 3	Compétence de niveau 4...
Exécuter une tâche de communication verbale en mobilisant une ressource (ou une suite prédéterminée de ressources) en réponse à une question ou une consigne dans une situation connue et identifiable, sans difficulté ni ambiguïté.	Exécuter une tâche de communication verbale en mobilisant une gamme de ressources dans un domaine circonscrit et, dans une situation inédite proche de celles vues en classe, choisir celle qui convient.	Exécuter une tâche de communication verbale en mobilisant toute une gamme de ressources dans une situation inédite proche de celles vues en classe et, choisir celles qui conviennent.	Exécuter une tâche de communication verbale en mobilisant toute une gamme de ressources dans une situation inédite. Combiner correctement plusieurs compétences dont celle de communication verbale, pour traiter une situation nouvelle et complexe

2.1.2.3 Pour réaliser une intention, en qualité d'émetteur ou de récepteur, il faut :



➤ **Démarche générale**

- 1 déterminer une compétence de communication verbale
- 2 partir des usages de la langue : tantôt ceux des experts, tantôt ceux des apprenants,
- 3 identifier l'intention qui préside à l'acte de communication,
- 4 cerner les problèmes que pose la réalisation de cette intention dans la situation de communication,
- 5 identifier les moyens mis en œuvre ou à mettre en œuvre pour résoudre ces problèmes,
- 6 faire clairement le point sur les savoirs nouveaux et en garder une trace écrite,
- 7 généraliser dans d'autres situations apparentées, au besoin en construisant ou en utilisant une grille,
- 8 réinvestir ces savoirs dans des situations analogues.

Quelle que soit la situation, l'enseignant veillera :

- à attirer constamment l'attention des élèves sur les ressources langagières ainsi que sur les contraintes et les libertés inhérentes aux situations de communication et aux genres discursifs,
- à mettre en place une réflexivité linguistique par la pratique constante de la réflexion sur les usages de la langue. Toute particularité linguistique est prétexte à observation, discussion et explication. Des séances de structuration de savoirs linguistiques peuvent naître de ces rencontres.

➤ ***Comment résoudre un problème de production orale ou écrite au service d'une intention.***

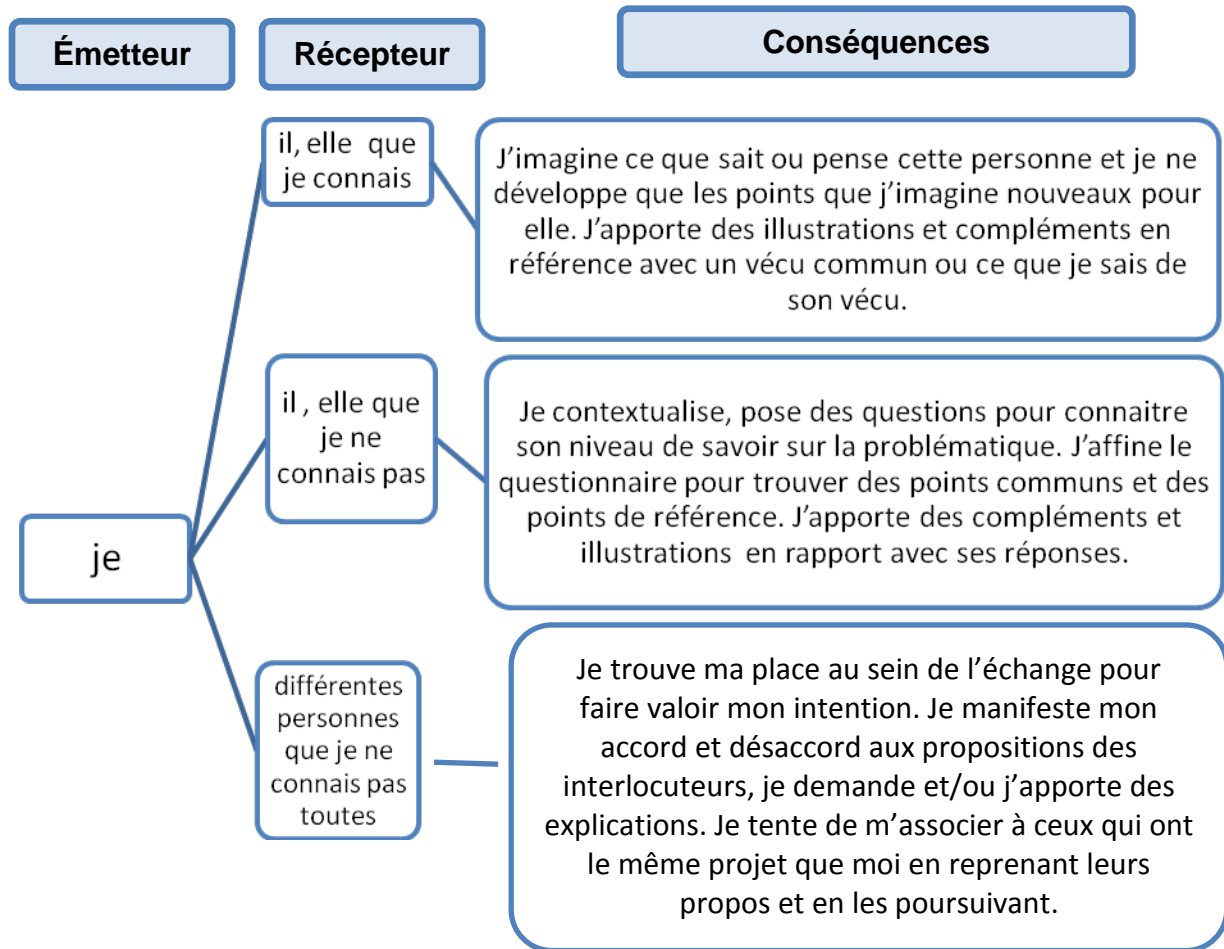
Bien identifier les acteurs.

Qui est l'émetteur ?

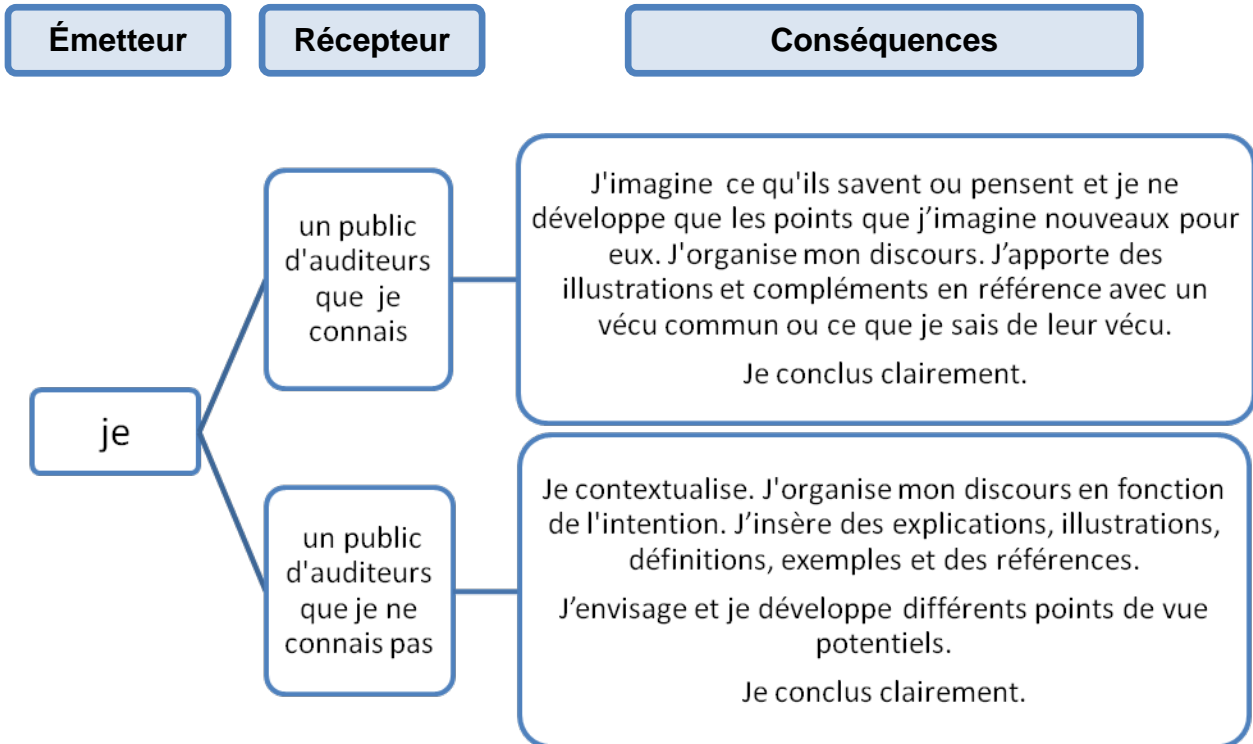
Qui est le récepteur ?

Ces questions, simples en apparence, ne le sont pas en réalité car de nombreuses variables interviennent.

Exemple: un émetteur développe une intention, vers un récepteur à l'oral en interaction



Exemple : un émetteur développe une intention, vers un récepteur à l'oral en continu

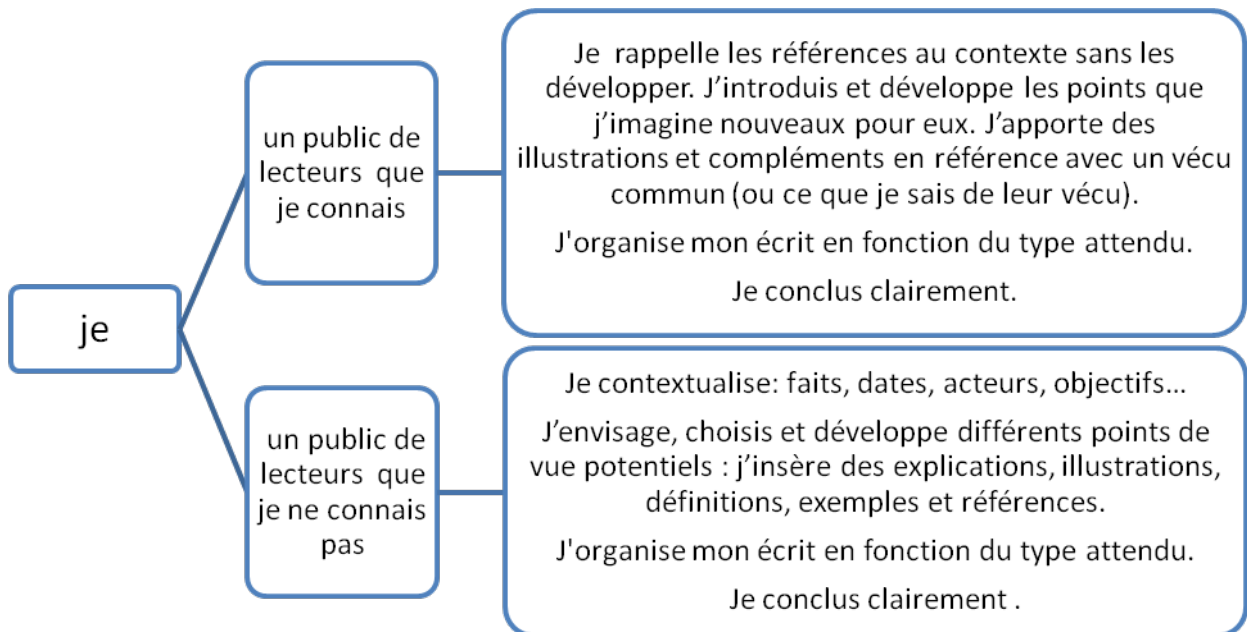


Exemple : un émetteur développe une intention, vers un récepteur à l'écrit.

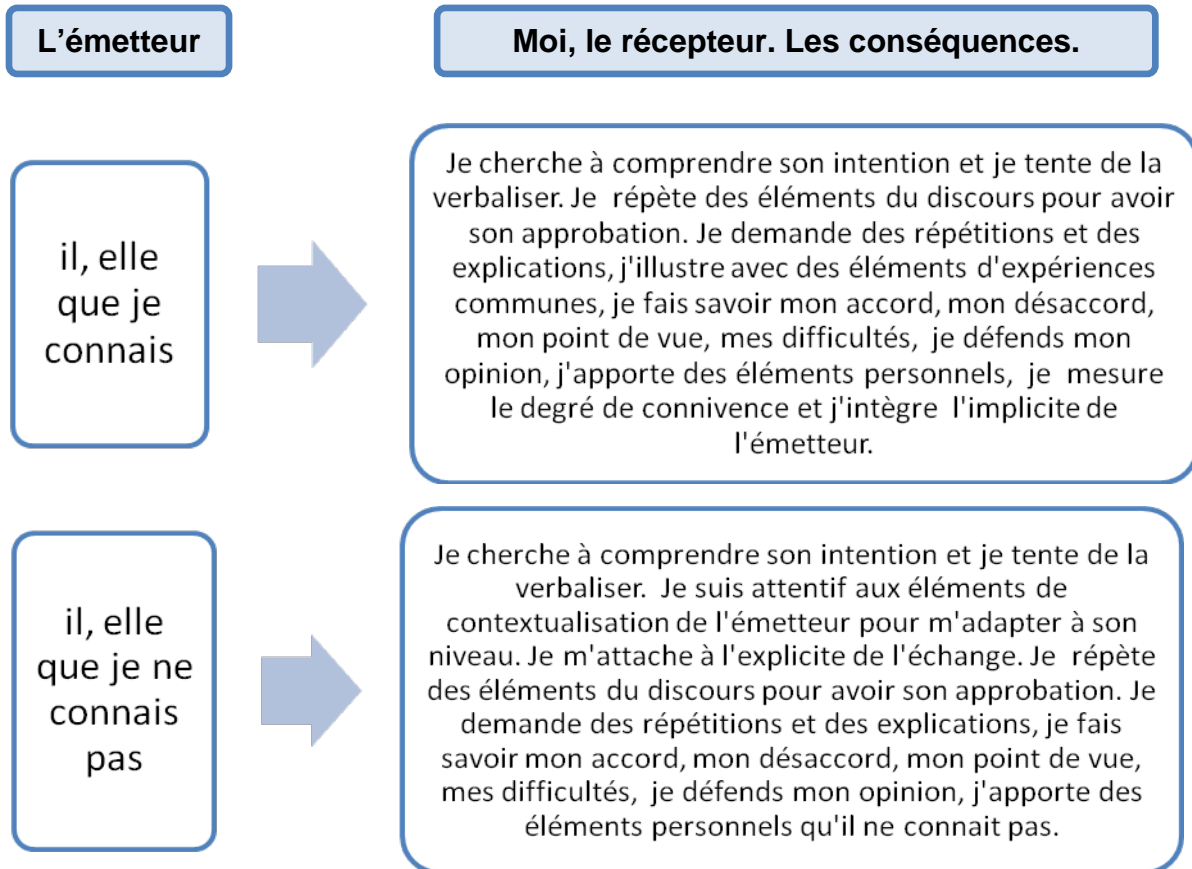
Émetteur

Récepteur

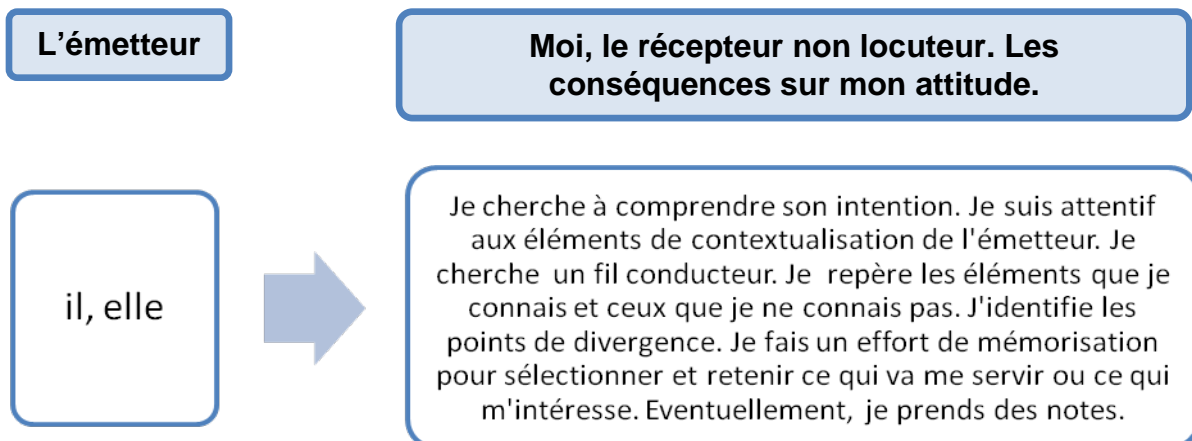
Conséquences



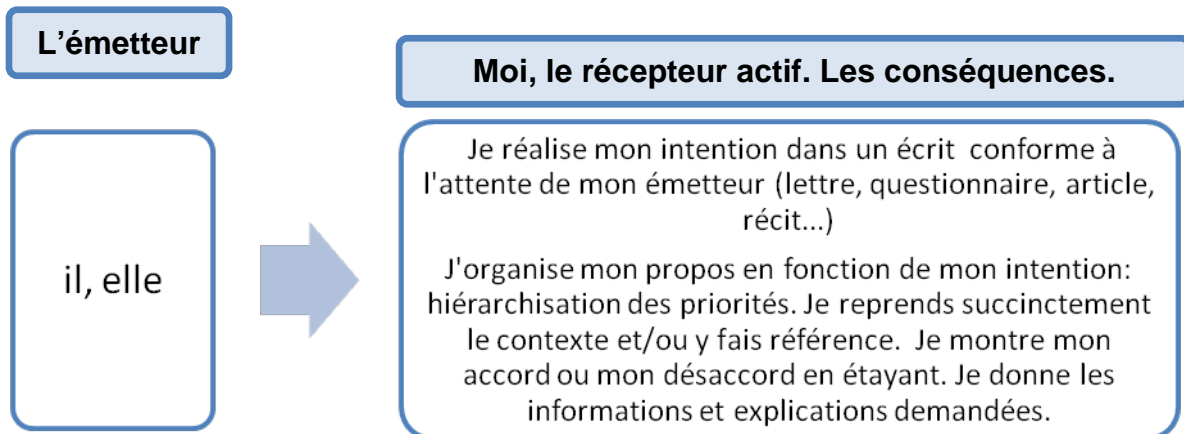
Exemple : dans le cas où JE est récepteur et non émetteur : le schéma change à l'oral en interaction.



Exemple : dans le cas où JE est récepteur et non émetteur : le schéma change à l'oral en continu.

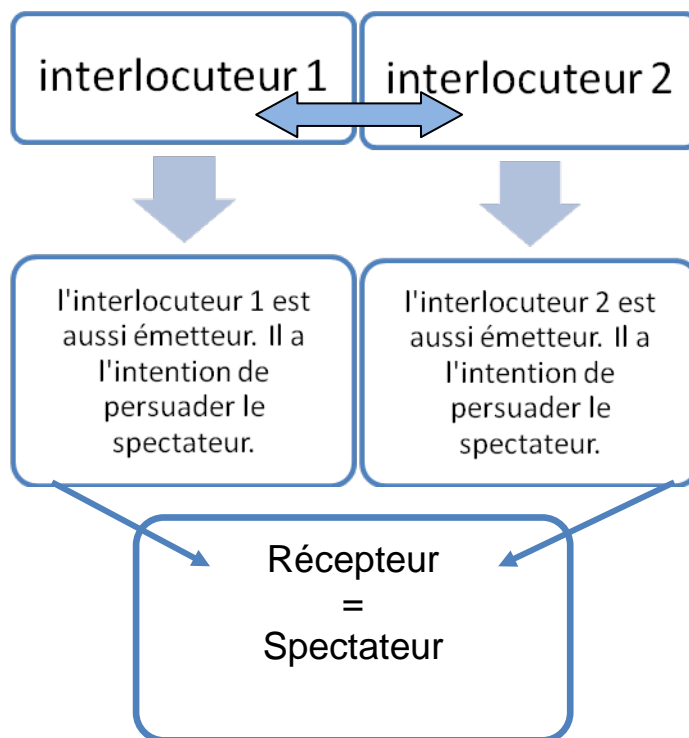


Exemple : dans le cas où JE est récepteur et non émetteur : le schéma change à l'écrit.



Complexification : quand émetteur et récepteur ne sont pas ceux que l'on croit. Exemple : dans le cas où JE est récepteur et non émetteur, le schéma change.

Il s'agit par exemple de la posture du récepteur dans les rapports en place. En effet, prenons par exemple le cas d'un débat télévisé. L'intention est bien de persuader, mais chacun des interlocuteurs a pour intention de persuader le spectateur et non son interlocuteur.



Bien identifier l'intention des acteurs en présence quand l'intention n'est pas unique.

Dans le récit, de multiples intentions sont à l'œuvre simultanément. Si l'auteur a pour intention de procurer de l'agrément à son lecteur, il utilise différents moyens. (Ne pas confondre moyens de réaliser une intention et différentes intentions).

Quelques exemples :

- Il peut apporter des informations avec l'intention d'informer le lecteur mais faire parvenir cette information par le biais du narrateur ou d'un personnage.
- Il peut mettre en scène des personnages en interaction dont un poursuit l'intention d'informer (de persuader, d'enjoindre) l'autre en vue de le faire réagir.
- Il peut aussi avoir une intention de persuader son lecteur en développant une histoire ou un témoignage qui modifiera la manière de penser du lecteur.

C'est le cas où le texte proposé est complexe et fait intervenir plusieurs intentions.

Exemples :

- Un documentaire dont l'intention peut être d'informer le spectateur mais aussi de le persuader de modifier sa posture (exemple de documentaire sur l'environnement).
- Un récit dont les personnages ont des intentions différentes : persuader, informer, enjoindre et dont l'auteur ou le narrateur poursuit différentes intentions dont procurer de l'agrément et persuader son lecteur.

Assurer la réalisation de l'intention

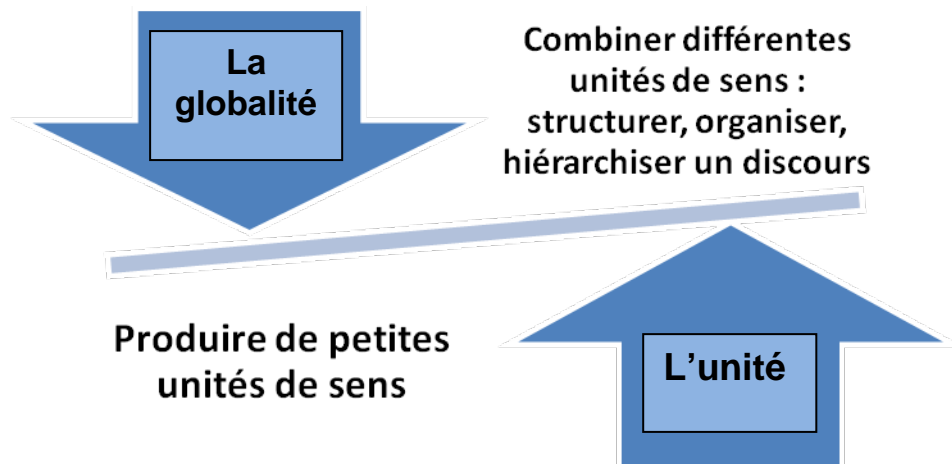
Travailler en lien **lire-dire-écrire** permet de développer des compétences* de communication verbale, c'est à dire de mobiliser les ressources qui conditionnent la réussite d'un type d'acte langagier visant à réaliser une intention (informer, persuader, enjoindre et procurer de l'agrément).

Cette pratique permet d'explorer toutes les dimensions langagières (compréhension orale, parler en interaction, parler en continu, comprendre par la lecture et produire de l'écrit) de manière à les enrichir mutuellement.

C'est la définition de l'intention qui préside et donne du sens. Il est possible de travailler l'intention choisie en lien étroit avec un type d'écrit, tout en gardant à l'esprit que le but n'est pas de les enseigner comme des entités rigides. Dans ce cas, leurs caractéristiques sont présentées pour servir la réalisation de l'intention définie.

Il convient de travailler

- La résolution d'un problème de production orale ou écrite au service d'une intention dans de petites unités textuelles*
- le texte dans sa globalité pour permettre d'assurer la cohésion* textuelle et la cohérence* du discours.



Dans une perspective holistique, un aller et retour incessant entre les deux types d'activités est nécessaire pour ne pas segmenter les savoirs et conserver une cohérence dans la réalisation du projet.

L'objectif visé à terme, c'est-à-dire au-delà du cycle primaire, est de permettre à l'élève de réaliser plusieurs intentions simultanément dans des situations inédites.

- **Travailler de petites unités de sens pour permettre de résoudre un problème de production orale ou écrite**
 - Bien identifier une intention
 - Bien identifier l'émetteur et le récepteur
 - Vérifier la réalisation de l'intention
 - Observer et travailler sa mise en œuvre
 - la contextualisation et la définition de l'intention,
 - le contenu présent dans une petite unité de sens,
 - les arguments, les informations, les données,
 - la précision du cadre spatio-temporel,
 - la place de cette unité par rapport à ce qui précède et à ce qui va suivre,
 - la chronologie dans l'apport des éléments (succession, simultanéité, utilisation des temps),
 - la permanence des idées,
 - la logique du discours,
 - le regroupement des idées, leur hiérarchisation,
 - les procédés mis en œuvre,
 - le rappel, la reformulation, la reprise,
 - les apports de précisions : lexique, illustrations, exemples, explication de modèles, description, etc.,
 - l'amplification : reprises successives d'une même idée avec apports à chaque fois de nouvelles précisions,
 - le marquage de l'accord ou du désaccord avec le partenaire,
 - les procédés particuliers au service d'une intention : emploi de temps particuliers, emplois d'adverbes, de connecteurs*...
- **Travailler le texte dans sa globalité pour permettre d'assurer une cohérence du discours.**

L'adéquation au genre de discours.

Intention	Écrits usuels	Forme, structure apparente	Quelques caractéristiques textuelles écrites
Informé d'un événement-expliquer	Lettre, message	Émetteur et récepteur mentionnés Formule d'introduction et de politesse Date Références Intention rédigée (objet) Bloc de textes qui contiennent des informations	Texte circonstancié (où, quand, comment, pourquoi, à cause de quoi, quelles sont les conséquences...) Emploi fréquent du passé composé pour relater un événement ou du futur pour annoncer un événement. Emploi du présent de vérité pour énoncer une vérité scientifique parfois de l'imparfait de narration pour les documents historiques. Insertion d'éléments descriptifs factuels ou non : procédés d'expansions de noms et modalisation*.
	Article de journal	Titre Signature du journaliste Récit d'un événement ou texte qui contient des informations Photos légendées	
	Information insérée dans un récit	Bloc de textes qui contiennent des informations à l'intention du lecteur ou d'un protagoniste	
	Bulletin météo Programme Affiche	Informations brèves Regroupement par items et titres Usage d'illustrations, graphiques et symboles	
	Article scientifique	Informations scientifiques qui relatent des faits observés et validés ou des expériences Regroupement par items et titres Usage d'illustrations, graphiques, schémas et symboles	
Persuader	Publicité Tract électoral Persuasion insérée dans un récit	Phrases d'appel Organisation thématique Arguments, preuves, contestation Images ou photos à l'appui	Développement d'argumentaires : cause, conséquences, insertion d'exemples et d'explications. Expression du jugement négatif ou positif et justification. Emploi de verbes et de temps pour persuader : futur, subjonctif, conditionnel ...

Enjoindre ou faire obéir	Règlement	Titre et sous-titre	Emploi de phrases injonctives (verbes à l'infinitif ou à l'impératif, parfois plus rarement à d'autres temps et mode subjonctif, conditionnel).
	Recette	Mention du but	
	Fiche de fabrication	Listes ordonnées, hiérarchisées ou chronologiques	Redondance de l'information : reprise et amplifiée.
Procurer de l'agrément	Règle du jeu	Explications ou justifications	Éléments chronologiques ordonnés par des adverbes (d'abord, avant, ensuite, après...).
	Consigne	Illustrations en appui	Verbes d'action. Parfois négation.
	Injonction insérée dans un récit		
Procurer de l'agrément	Récit de genres divers	Message de l'auteur Schéma narratif et permanence des personnages. Découpage par chapitres, paragraphes Procuration d'un agrément : émotion, surprise, sentiment, amusement ...	Caractéristiques liées à la narration : les temps du récit, la temporalité, la simultanéité, la chronologie et la logique marqués par les connecteurs et temps. les lieux, les familles de personnages caractérisées, le contexte culturel, historique, l'insertion de dialogues en style direct ou indirect, l'insertion d'éléments descriptifs, les reprises anaphoriques*, la fréquence de la 3 ^e personne, l'intertexte, l'implicite, la modalisation ... Caractéristiques liées aux genres (policier, biographie, conte ...). Caractéristiques liées à l'intention : procédés mis en œuvre pour procurer émotion, surprise, sentiment, amusement ...
	BD	Bulles de dialogues Onomatopées Vignettes courtes pour indications temporelles Absence de narration, mais indications narratives présentes dans les illustrations Procuration d'un agrément : émotion, surprise, sentiment, amusement ...	Registre oral. Style direct, fréquence de la 2 ^e personne singulier / pluriel. Connecteurs temporels et de simultanéité isolés dans des vignettes. Caractéristiques liées à l'intention : procédés mis en œuvre pour procurer émotion, surprise, sentiment, amusement ...
	Théâtre	Message de l'auteur Dialogues et style direct Prose ou vers Actes Didascalies Procuration d'un agrément : émotion, surprise, sentiment, amusement ...	Caractéristiques du dialogue en style direct. Emploi fréquent de la 2 ^e personne singulier ou pluriel. Richesse des prises de paroles avec insertion d'informations, d'explications, de parties narratives... Caractéristiques liées à l'intention : procédés mis en œuvre pour procurer émotion, surprise, sentiment, amusement ...

	Poésie	Prose ou vers Importance de la forme du texte et de son découpage : couplets, refrains ...	Procédés mis en œuvres : jeux de sons, de mots, de langues, de rythmes, rimes ... Présence d'éléments narratifs ou non. Caractéristiques liées à l'intention : procédés mis en œuvre pour procurer émotion, surprise, sentiment, amusement ...
--	---------------	---	--

La cohésion textuelle

- la progression thématique signifie progression à partir du thème, par apport de nouveauté, exemple : le lexique, les reformulations, les explications, les exemples, les contre-exemples, les illustrations, les définitions, les synthèses de données... en réponse ou non aux demandes du récepteur. La hiérarchie des idées, leur regroupement. La plupart des phrases, considérées du point de vue de l'information qu'elles apportent se composent d'un thème (information reprise à ce qui précède) et d'un rhème (information nouvelle).
- les reprises anaphoriques : le sens, l'idée centrale, certains mots sont repris. Exemples : nom, nom expansé*, synonyme du nom, pronom, possessifs, comparaison, métaphore...
- l'utilisation adéquate des connecteurs entre les phrases et les unités du texte. Exemples : chronologie, rupture, logique...
- le marquage des temps et leur utilisation adéquate : l'utilisation des marqueurs temporels, l'utilisation des temps en concordance dans les unités, l'utilisation de temps différents dans des unités différentes notamment pour montrer la simultanéité, la durée, les retours, les hypothèses, etc., le choix des temps et modes en fonction de l'intention, les nuances...

C'est au cours de ces activités d'observation que l'enseignant mettra en lumière les faits* de discours au service de l'intention. Ces faits de discours fourniront le matériau pour construire des savoirs langagiers relevant de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison, de l'orthographe et de la stylistique. Le projet d'écriture mettra alors l'accent sur l'utilité de ces savoirs pour réaliser une intention particulière.

L'objectif est d'amener l'élève à une utilisation de plus en plus pertinente de l'ensemble de ces savoirs pour assurer la cohésion textuelle.

- ***Travailler « lire-dire-écrire » en lien.***

Certains types d'écrits parce qu'en lien direct avec une intention précise (enjoindre, informer) sont abordables par des élèves de primaire et peuvent donner lieu à la réalisation d'un écrit simple mais complet très tôt dans la scolarité. Les exigences dans la réalisation de l'écrit dépendront des savoirs linguistiques acquis et augmenteront en conséquence au cours des années.

Le récit qui vise à procurer de l'agrément, met au service de cette intention différents procédés de narration ou d'écriture. Ces procédés sont censés produire des effets, faire éprouver au lecteur des sentiments, des émotions et réflexions. Exemples : sympathie, peur, haine, amusement, surprise, curiosité, antipathie ...

En ce qui concerne le récit, le travail sur des séquences brèves et fréquentes en production d'écrit est indispensable.

- Poursuite d'un passage pour continuer à produire le même effet.
- Réécriture d'un passage avec pour objectif de modifier l'effet.
- Invention d'une partie de texte supprimée dans le texte original.
- Insertion d'un paragraphe supplémentaire ...

Ce type de tâche donnera lieu à une comparaison des productions des élèves ou à une comparaison de la production de l'élève avec celle de l'auteur de manière à dégager les traits communs et les différences. Ces caractéristiques dégagées donneront lieu à une grille qui présidera à l'écriture d'une nouvelle production.

Exemple : à partir d'un extrait de texte d'auteur, transformer un personnage sympathique en personnage désagréable. Dans un premier temps, l'élève explore les possibilités et produit un écrit. La confrontation qui suit met en évidence quelques principes. Une réécriture est effectuée en s'appuyant sur la grille d'écriture. Dans ce cas précis, il peut y avoir une utilisation de contraires (noms, verbes et adjectifs), de négations, d'adverbes différents, etc. Dans un deuxième temps, une lecture de la suite du récit permettra de mettre en évidence ce qui devrait changer pour que la suite du récit soit cohérente...

2.2 Principes didactiques spécifiques

2.2.1 **L'enseignement de la lecture**

Deux composantes sont convoquées lors de la lecture : le sens et le code.

Un enseignement efficace propose un dosage équilibré entre ces composantes.

2.2.1.1 **Le sens**

L'acquisition du code ne servirait à rien s'il n'était pas au service du sens. Il y a donc un apprentissage à mettre en place parallèlement à celui du code afin de permettre à l'élève de développer des stratégies pour entrer dans le sens d'un texte déchiffré. L'élève doit à la fois apprendre à comprendre et produire de petites unités de sens qui servent une intention et à avoir une vision globale du texte dans lequel s'insère cette unité de sens. Les deux composantes se travaillent en parallèle jusqu'à la lecture autonome, soit le moment de fusion où l'élève est à la fois capable de comprendre la majorité des unités de sens et de les intégrer dans le système complexe du texte pour en avoir une vision globale. Nous distinguerons donc ces deux aspects.

➤ **Travailler sur de petites unités de sens : la rencontre d'un petit texte**

L'enseignant met en place chaque jour une confrontation à un petit texte dont les difficultés sont limitées : suite d'un récit ou petit texte de 5 ou 6 lignes composées d'une majorité de mots déjà lus ou déchiffrables. Ce texte nouveau (la connivence

pourrait en effet nuire à l'implication individuelle) sera choisi parce qu'il présente une unité de sens en rapport avec une intention. Dans un premier temps, l'enseignant prépare les élèves à la rencontre du texte par différentes familles d'activités : utilisation des illustrations, rappel de récit, émission d'hypothèses sur l'intention des acteurs en présence de manière à constituer un horizon d'attente, apport de lexique nouveau, levée des résistances liées à l'implicite par apport de connaissances encyclopédiques, culturelles ou historiques que l'élève pourrait ne pas posséder.

Dans un deuxième temps, il place les élèves face à ce texte et en propose une découverte axée sur la validation des hypothèses. Le code est convoqué systématiquement pour valider les propositions de mots.

Dans un troisième temps, procédant par effet de loupe, il circonscrit l'étude à une phrase importante dans la mise en œuvre de l'intention. Il propose l'étude systématique de cette phrase : décodage et construction de sens puis jeux divers sur la phrase : étiquettes en désordre, substitutions de mots déjà connus, mots manquants ...

Ce type d'activités se poursuit par de petites productions écrites qui deviendront plus denses au fur et à mesure de l'entrée dans la lecture. Quelques exemples : compléter par un mot, une phrase (avec banque de ressources ou sans), inventer un passage manquant ... Ces activités peuvent se poursuivre tout au long de la scolarité primaire.

➤ **Travailler sur la globalité d'un texte**

Il s'agit cette fois de partir du texte dans sa globalité pour construire peu à peu sa cohérence.

L'élève sortant d'Early Education est déjà familiarisé à ce genre de travail. Il a découvert différentes sortes de textes : recettes, fiches de fabrication, documentaires, récits divers...

L'apprentissage du code et de la combinatoire* ne doit pas occulter cet aspect essentiel de l'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi la lecture magistrale de textes dont les textes littéraires, trouve sa place dès la première année de primaire de même que la confrontation à divers types de textes. La comparaison, la classification feront émerger un certain nombre de caractéristiques qu'il conviendra de structurer peu à peu afin de constituer une banque de références : forme générale du texte en rapport avec l'intention, similitude entre des récits, des personnages, intentions des personnages, émotions, sentiments, valeurs véhiculées...

La multiplication de lectures magistrales de récits divers favorisera par ailleurs le développement de l'univers culturel de référence : contexte historique, apports encyclopédiques, apports culturels liés à la langue du pays...

La dimension globale du texte se concrétise dans les activités autour d'un projet lire-dire-écrire : activités à la bibliothèque, sur le journal scolaire, lors de fabrication d'objets ou de rencontres autour d'albums ...

Remarque : on assiste souvent pendant la période d'apprentissage de la lecture à un appauvrissement de la fréquentation du texte littéraire. L'élève en apprentissage de la lecture, centré sur le déchiffrement ne peut affronter seul un texte littéraire résistant. L'effort cognitif nécessaire au déchiffrement mobilise toute son attention qui, de fait, n'est plus disponible pour donner du sens. Pour cette raison, ce type de support suivi

dans son intégralité n'est pas approprié lors d'activités d'apprentissage de la combinatoire.

2.2.1.2 **Encodage*/Décodage***

C'est la pratique de l'encodage et du décodage - aussi appelée combinatoire déchiffrement ou connaissance du code- qui va permettre l'identification et la production de mots. L'enseignement débute par une sensibilisation aux lettres, sons et syllabes en Early Education et se poursuit en fonction des besoins des élèves durant les deux premières années du cycle primaire.

Deux démarches sont possibles lors de l'introduction de la combinatoire :

-du mot à la lettre : mot > syllabe > lettre

-de la lettre au mot : lettre > syllabe > mot

L'enseignant reste libre de ses choix.

L'apprentissage ne doit pas se limiter aux seules pratiques de décodage. Encodage et décodage sont complémentaires et leur pratique équitable en alternance garantit un ancrage des savoirs sur le code. En effet, l'élève peut rester passif en activité de décodage et ne se servir que de quelques connaissances pour proposer des hypothèses de lecture alors qu'en situation d'encodage, il doit convoquer tous ses savoirs sur le code pour résoudre les problèmes de production qui se présentent à lui.

L'élève ayant suivi le programme Early Education possède déjà un certain nombre de connaissances sur le code. Il connaît les lettres les plus courantes de l'alphabet, fait le lien dans certains cas entre le son entendu et sa graphie, connaît quelques mots courants dont son prénom, papa, maman ..., est capable de segmenter les syllabes à l'oral.

Partant de ces connaissances, l'enseignant complètera la connaissance de l'alphabet et apportera méthodiquement les 36 phonèmes de la langue française, soit un par semaine. Il en présentera les graphies courantes (exercice du type j'entends tel son comme dans tel mot et je vois telle lettre comme dans tel mot). Un répertoire évolutif sera construit en classe et servira de référence à l'élève. L'introduction des phonèmes débutera dès la première semaine de classe avec les graphèmes les plus simples et transparents souvent déjà connus : voyelles, suivies très vite par quelques consonnes qui permettront de combiner les graphèmes pour produire des syllabes, exemple : a, i, o, u puis m, t, r, p pour construire les syllabes ma, mi, mo, mu, ta, ti, to, tu ... en encodage comme en décodage.

A partir de ce moment, il devient possible d'entraîner l'élève à lire et écrire des gammes de syllabes pour lui faire acquérir des automatismes en encodage et décodage. Lors de la lecture de petits textes ou de phrases, ces connaissances sur le code seront systématiquement convoquées pour valider les hypothèses de lecture.

Parallèlement, la syllabe continue de faire l'objet d'un travail d'identification débuté en Early Education le plus souvent à l'oral. Le même type d'activités se poursuit et intègre dès que possible le support écrit des syllabes : segmentation de mots, construction de mots avec des syllabes données, jeux d'interversions (domino, donomi, midono ...) jusqu'à ce que la notion de syllabe soit comprise de chacun des élèves.

Peu à peu le système se complexifie par l'appariement de syllabes plus complexes du type : Consonne, consonne, voyelle ou consonne, voyelle consonne, exemple CRA, CAR ... et de phonèmes plus complexes. Les graphies différentes d'un phonème sont apportées au hasard des rencontres et viennent enrichir le référentiel. Les gammes de syllabes à lire et écrire proposées en vue de l'automatisation sont plus denses. Les mots trouvent leur place dans les gammes dès que possible. Exemple de gammes

gamme 1	gamme 2	gamme 3	gamme 4
ta	tra	tar	attrapa, tarda...
da	dra	dar	drapeau, ardu
pa	pra	par	partir, pratique...

Les gammes peuvent se lire ou s'écrire sous la dictée. Elles peuvent être lues dans différents sens : de haut en bas, de bas en haut, de droite à gauche ou inversement.

Les graphèmes complexes feront l'objet d'un rappel systématique en début de 2^e année selon une programmation établie par l'enseignant en fonction des besoins des élèves. Le référentiel sera alors enrichi et complété.

Parallèlement, un capital de mots fréquents est introduit et donné à mémoriser (savoir écrire) à raison d'un ou deux mots nouveaux chaque jour, afin d'alléger l'effort de déchiffrage en permettant une reconnaissance immédiate dite par voie directe.

L'entrée dans la lecture, c'est-à-dire l'acquisition d'un niveau de décodage suffisant pour être autonome en déchiffrage sur des textes adaptés à l'âge des élèves ne se concrétise pas au même rythme chez tous les élèves.

Certains vont très vite. Il convient alors de ne pas les freiner et de leur apporter à la demande toutes les explications concernant le code afin de les avancer dans leur parcours individuel. Pour ce groupe d'élèves, la différenciation* prend la forme très tôt d'un groupe de lecture autonome à qui l'enseignant proposera un parcours de lecture de textes de plus en plus longs et complexes. En général ce groupe se dessine entre décembre et février. Il conviendra cependant de réintroduire ces élèves au sein du groupe classe lors de l'introduction du phonème hebdomadaire afin d'éviter la solidification d'erreurs orthographiques qui pourrait naître d'un apprentissage autonome non contrôlé.

A l'opposé, certains élèves éprouvent des difficultés à entrer dans la combinatoire. Quand la classe a atteint son rythme de croisière, ces élèves peuvent être vite débordés et les difficultés risquent de s'accroître allant jusqu'au décrochage total. Il convient dès lors d'être très vigilant, de signaler très tôt (dans la période de septembre à la Toussaint) les élèves en difficulté et de leur apporter immédiatement le soutien approprié. En effet, du fait du plurilinguisme ambiant en Écoles européennes, les troubles de la famille des dyslexies sont très fréquents mais leur traitement est très efficace s'il est mis en place dès son apparition.

Enfin, si une lecture fluide n'est pas effective en fin de deuxième année, il est nécessaire de mettre en place un soutien spécifique tout au long des années 3, 4 et 5 auprès des élèves concernés : entraînement à la lecture oralisée en temps limité, retour sur la lecture de gammes de syllabes et de mots, jusqu'à extinction des difficultés.

2.2.1.3 **Poursuivre l'apprentissage de la lecture en 3^e, 4^e et 5^e année**

L'apprentissage de la lecture se poursuit après les deux premières années dans les trois directions :

- l'automatisation du déchiffrage,
- l'acculturation lexicale (surtout pour les élèves bilingues),
- le travail sur le sens.

Ce point particulier nécessite de revisiter certaines pratiques installées qui n'apportent rien à la construction du sens, comme par exemple le questionnaire qui appelle une réponse rédigée. En effet, cette seule rédaction ne permettra pas à l'élève en difficulté de trouver une réponse qu'il ne connaît pas. Il convient dès lors de mettre en place d'autres modalités, notamment en lien avec l'intention à explorer. Cette recherche permettra de mettre en place des stratégies de recherche d'informations et de procédés dans le but de clarifier l'intention donc le sens général. Par ailleurs, le questionnaire à choix multiples s'avère bien plus efficace, en cela qu'il propose à l'élève plusieurs réponses auxquelles il n'aurait sans doute pas pensé de prime abord, et qui vont lui permettre de retourner explorer le texte pour valider sa réponse.

2.2.2 **L'enseignement de l'orthographe**

2.2.2.1 **En 1^{re} et 2^e année**

L'orthographe apparaît dans une approche holistique* comme un ensemble de ressources à mobiliser dans l'acte d'écriture. Son apprentissage se fait au cours de deux types d'activités essentielles :

- attirer l'attention des élèves sur les faits orthographiques en fonction de leur fréquence d'apparition dans les textes, les observer, les classer, en tirer des règles généralisables, les énoncer et les répertorier.
- résoudre des problèmes orthographiques inédits en cours d'écriture, quand la nécessité se fait sentir, consulter les textes* d'experts en situation similaire, observer, classer, en tirer des règles généralisables, les énoncer et les répertorier.

➤ **Démarche**

L'apprentissage de l'orthographe débute dès l'entrée dans l'écrit soit en première année par une cueillette de mots ou groupes de mots qui fonctionnent de la même manière, tout en gardant à l'esprit que la construction de la collection de graphèmes de la langue française est en cours d'apprentissage. La meilleure façon de procéder est alors la constitution de collections qui possèdent un point commun. Dès que l'élève remarque une similitude orthographique, une nouvelle fiche s'ouvre alors qui porte le nom de cette similitude. Les mots ou groupes de mots concernés y sont répertoriés. La liste s'enrichit au fur et à mesure des rencontres. L'enseignant garde en mémoire la fiche donnée et invite les élèves à repérer d'autres mots ou groupes de mots ayant les mêmes caractéristiques au hasard des rencontres de faits similaires dans les textes, permettant ainsi une capitalisation de données. Quand l'enseignant estime que la collection est suffisante pour faire émerger une « règle », il reprend alors la liste et propose aux élèves une étude comparative qui, partant de l'observation, peut déboucher sur une première expression de règle généralisable.

Au cours de la scolarité, l'énonciation de la règle sera enrichie et précisée. En début de deuxième année, l'enseignant reprendra systématiquement l'étude des phonèmes complexes notamment ceux qui peuvent être associés à plusieurs graphèmes et ceux dont le graphème est composé de plusieurs lettres.

Exemples de collections :

Par graphèmes identiques, par familles de mots (mots ayant une partie commune identifiable), par terminaisons identiques (-e au féminin, -s au pluriel, -s avec tu, -nt avec ils et elles ...).

➤ **Le lexique orthographique**

Parallèlement l'enseignant veillera à apporter régulièrement, à raison de 1 à 2 mots par jour, un certain nombre de mots couramment utilisés et dont la mémorisation orthographique, sans nécessairement passer par une étude, facilitera la production d'écrits. Cf. liste de mots de référence. A cette liste peuvent s'ajouter en fonction des besoins du moment, les mots dont la fréquence d'utilisation rend la mémorisation nécessaire. Exemple de mot : *sorcière*. Ce mot peut être apporté si le projet thématique en cours le justifie.

➤ **Situations favorisant l'apprentissage de l'orthographe à mener régulièrement:**

- La copie de mots puis de groupes de mots ou de phrases.
- La dictée de mots appris, sous toutes ses formes ludiques.
- L'encodage de mots inédits (le mot du jour) : les élèves cherchent seuls comment écrire ce mot, les propositions sont comparées puis la bonne orthographe est expliquée et validée et les élèves se corrigent. Cette activité peut perdurer pendant tout le primaire. Elle deviendra en 3^e, 4^e et 5^e « la phrase du jour ».

2.2.2.2 **En 3^e, 4^e et 5^e année**

Toujours dans une approche holistique, la démarche mise en place en première et deuxième année se poursuit. Mais l'élève est désormais producteur d'écrit. De ce fait, il est à la fois en situation de résolution de problèmes orthographiques nouveaux et de mise en application des règles qu'il connaît. Or, son attention lors de l'activité de production est mobilisée par la production de sens ou le contrat d'écriture qui lui est proposé, ce qui a pour conséquence une baisse de la vigilance orthographique. Dans ce cas, la relecture devient nécessaire.

➤ **Démarche**

Quelques principes simples pour faciliter la relecture orthographique :

- Différer la relecture. Dans le cas d'une production d'écrit, la structure et les sens de l'écrit priment et c'est ce que l'enseignant va travailler en premier lieu pour tenter d'améliorer la production en fonction du contrat donné. L'élève ne perçoit pas immédiatement l'orthographe fautive en premier jet. Si l'activité est différée, le texte est alors relu avec un regard neuf et les erreurs concernant les règles connues apparaissent mieux aux yeux des élèves.

- Lors de l'écriture d'un texte en premier jet, passer une ligne et proposer aux élèves d'écrire dans la ligne libre les autres formes orthographiques qui lui viennent en tête en cas de doute.
- Définir avec les élèves une grille de relecture orthographique. Cette grille peut se construire lors de l'analyse et de la correction des erreurs orthographiques d'un ou plusieurs texte(s) d'élèves. Après correction, les erreurs sont recensées et les élèves invités par groupes à les classer.
- La notation s'effectuera par un rapport : nombre de mots corrects / nombre total de mots (*l'* et *n'étant* comptabilisés comme mots). Ce rapport transformé en pourcentage pourra être enregistré sur un graphique permettant de visualiser les progrès.

Exemple de classement réalisé par des élèves :

Accords GN	Accords GV et désinences	Homophones grammaticaux	Erreurs phonologiques et lexicales	Ponctuation et majuscules	Oublis et segmentation
-	-	-	-	-	-

Exemple de classement plus élaboré :

Accord GN	Accord GV	Désinences* des verbes	Homophones grammaticaux	Erreurs phonologiques	Erreurs lexicales	Ponctuation et majuscules	Oublis	Segmentation

- Faire utiliser la grille pour relire le texte en prenant en compte chaque item l'un après l'autre pour vérifier s'il y a des erreurs du type concerné. Les noter dans la colonne.
- Utiliser la grille pour établir une liste de fréquence des erreurs commises par élève et pour la classe, à partir d'un texte spontané d'une dizaine de lignes.
 - o Pour les erreurs qui concernent l'ensemble de la classe, programmer les apprentissages en fonction de la fréquence d'apparition des erreurs.
 - o Pour les erreurs qui ne concernent que quelques élèves sur des notions déjà introduites, mettre en place des ateliers de remédiation.
 - o Pour les élèves isolés qui présentent des lacunes dans les savoirs orthographiques, mettre en place un programme personnalisé et faire appel au LS.

➤ **Le lexique orthographique**

Parallèlement, et comme pour les élèves de 1^{re} et 2^e année, l'enseignant veillera à apporter régulièrement un lexique orthographique nouveau à raison de 3, 4 ou 5/6 mots par jour en fonction de l'année. Ce lexique deviendra de plus en plus spécifique de manière à soutenir le développement d'un niveau de langue de plus en plus formel.

➤ **Situations favorisant l'apprentissage de l'orthographe et à mener régulièrement:**

- La copie de textes de tous types de plus en plus longs et complexes, partant d'une écriture cursive ou script.
- La dictée de mots appris, de textes et de phrases, sous toutes ses formes ludiques.
- L'encodage de phrases inédites (la phrase du jour) : les élèves cherchent seuls comment écrire cette phrase, les propositions sont comparées puis la bonne orthographe est expliquée et validée et les élèves se corrigent.

2.2.3 **L'enseignement du lexique**

L'enseignement du lexique est une composante essentielle de l'apprentissage de la langue chez les élèves des Écoles européennes. En effet la forte proportion d'élèves SWALS ou bilingues (voire trilingues) entraîne souvent des lacunes chez ces élèves qui seront handicapés lors de l'approche de textes complexes. Il s'agit le plus souvent de mots courants qu'un francophone unilingue aurait acquis dans sa petite enfance. Il ne s'agit pas dans ce cas de déficience intellectuelle, dans la mesure où ces mots sont connus dans d'autres langues, mais simplement d'une absence de confrontation à ce vocabulaire basique. Il convient dès lors de mettre en place des remédiations pour ces élèves. La fréquentation d'une littérature prévue pour des élèves plus jeunes permettra de rencontrer des univers plus proches du vécu du jeune enfant et donc de combler ces lacunes. Par ailleurs, s'inspirant de l'enseignement de la langue deux, l'enseignant veillera à proposer des entrées thématiques touchant à tous les domaines de la vie d'un jeune enfant afin de le placer en situation de rencontre de ce lexique basique (cf. les entrées thématiques du programme Français LII).

2.2.3.1 **Démarche**

- Travailler « à chaud » le lexique : donner des explications immédiates, voire préparer les définitions de mots nouveaux avant la lecture.
- Développer le lexique dans tous les horizons.
- Enrichir le lexique de spécialité (mathématiques, sciences, histoire, etc.).
- Attirer l'attention des élèves sur la composition des mots (mots de la même famille, racine, origine) afin de les rendre autonomes dans leurs émissions d'hypothèses en cas de rencontre de mots nouveaux.
- Mettre en place une « hygiène » lexicale : reprendre systématiquement les formules ou mots familiers et proposer une substitution par une formule plus soutenue.

2.2.3.2 **Quelques principes méthodologiques**

Ne pas confondre enseignement du lexique et séances traditionnelles de vocabulaire. En effet, s'il est nécessaire à certains moments de construire des savoirs sur la structure des mots (préfixes, suffixes, racines du mot, sens propre, sens figuré...) il est aussi nécessaire de développer le bagage lexical de l'élève. Le terme *lexique* englobe tous les types de mots : noms, verbes, adjectifs, adverbes, connecteurs... La précision du discours s'appuie sur la précision des mots employés. C'est cette précision dans l'emploi qui permettra de verbaliser les étapes notionnelles d'acquisition de savoirs pour accéder aux concepts. Dès lors, le lexique spécialisé trouve toute sa place dans l'enseignement. Il convient donc de réfléchir au lexique introduit lors de nouvelles séances, d'opérer un tri sélectif pour mettre en évidence

les termes dont l'emploi récurrent en cours de séance est nécessaire afin de constituer des listes de mots que l'élève doit absolument savoir. L'apprentissage de listes de mots décontextualisées n'est pas judicieux. Les listes doivent être organisées de manière à faciliter la mémorisation : par champ lexical, par famille de mots, etc. L'enseignant veillera à proposer des tâches visant à faciliter la mise en mémoire des mots.

2.2.4 **L'enseignement de la littérature**

2.2.4.1 **Approche**

La littérature permet de développer outre *les compétences en langue I* (compétence 1) citée dans le Cadre de Référence Européen, *les compétences sociales et civiques* (compétence 6) et *la sensibilité et l'expression culturelle* (compétence 8). La littérature permet l'accès à une culture humaniste qui se construit autour de textes patrimoniaux à dimension universelle. Ces derniers agissent comme des clés de la connaissance qui ouvrent les portes de l'interprétation, de la comparaison, de la mise en lien entre le vécu et le symbolique, construisant ainsi l'identité de l'homme social européen et de l'homme universel. Mais la littérature ne se limite pas à ces textes fondateurs. Elle offre par sa diversité un large panel d'opportunités pour rencontrer l'autre au travers de ses expériences, de ses idées, de sa culture et de ses habitudes. Cette confrontation du lecteur à l'œuvre d'un auteur résonne en lui de la même manière qu'une confrontation à une œuvre d'art. Il ressent des émotions, éprouve des sentiments, se questionne sur les valeurs citoyennes et existentielles. Les effets ressentis apparaissent à la découverte de l'œuvre et sont liés à la création artistique qui surprend et interpelle. Dès lors, la connivence anéantit ces effets. L'œuvre se traite « à chaud ». Exemple : le suspens d'un roman policier n'existe que si le lecteur ne connaît pas l'issue. Si l'issue est connue, l'intérêt retombe.

L'approche de la littérature est donc similaire à celle d'une œuvre d'art.

L'enseignement de la littérature se distingue par conséquent de celle de la lecture parce que ses objectifs sont différents.

Il convient donc de proposer fréquemment des lectures d'œuvres littéraires : lectures longues de genres divers programmées tout au long de l'année et lecture d'extraits de textes littéraires. Ces lectures peuvent être magistrales, en autonomie ou en semi-autonomie en fonction du niveau d'accès à la lecture de l'élève.

En effet, certains élèves encore novices éprouvent des difficultés à lire des textes longs et complexes.

Il convient dans ce cas de mettre en place des aides.

2.2.4.2 **Les aides**

- aider l'élève à entrer dans le récit :
 - o apport avant lecture d'éléments contextuels historiques, culturels, encyclopédiques (recherches préalables sur un pays, un évènement, un métier ...),
 - o apport du champ lexical convoqué dans l'œuvre,
- suppléer la mémoire :
 - o dégager le schéma narratif (apparition des personnages, succession des actions et des lieux),
 - o clarifier la permanence des acteurs (construire la fiche d'identité, aider au décodage des reprises anaphoriques),
- aider l'élève à accéder à l'intertexte :

- décoder les métaphores, les inférences,
- interpréter, émettre des hypothèses.

Ces aides apportées au lecteur avant et en cours de lecture littéraire n'ont de sens que parce qu'elles permettent l'accès au texte littéraire et au plaisir de lire qui se manifestent en classe par :

- l'adhésion ou non au message (ou aux messages de l'auteur),
- l'expression et le partage de réflexions sur l'œuvre (émotions, sentiments ...),
- le débat sur les points soulevés concernant les questions citoyennes (injustice, incivilités, ...) et existentielles (beauté, bonheur, amour, mort ...).

Ces débats et discussions rencontrent inmanquablement les intentions de l'auteur telles que définies dans le chapitre 3.1.2.3.

2.2.4.3 La mise en réseau

La mise en réseau d'œuvres littéraires permettra à l'élève de se constituer un bagage de références afin de convoquer des éléments précis lors de discussions sur le même thème. Cette mise en réseau peut se faire par thème, par genre, par auteur, mais aussi par archétype : problématique similaire rencontrée dans différentes œuvres littéraires et artistiques. Ce type de mise en réseau s'avère fructueux car il permet à l'élève de construire peu à peu une vision personnelle d'une problématique nourrie d'expériences diverses. Exemple d'archétypes : la métamorphose, le voyage, la promesse, l'enfant terrible, l'énigme, l'artiste, le trompeur, ...

La tenue d'un cahier de littérature permet de visualiser les mises en réseaux de textes, extraits de textes littéraires et œuvres artistiques, en y apportant une touche personnelle (passages préférés, idées, ...).

Lors de visites en bibliothèques, les réseaux ouverts en classe permettront à l'élève de mieux s'orienter et de faire des choix de plus en plus près de ses attentes.

3 Objectifs d'apprentissage

3.1 Objectifs généraux

Le programme de Français Langue I propose de développer les **compétences de communications verbales** de l'élève pour l'amener à progresser et à passer d'un stade de communication verbale familier, stade acquis spontanément dans son entourage, à un stade plus formel nécessaire à la réalisation de ses intentions de communication dans tous les domaines concernés par la langue : écouter, parler en interaction et en continu, lire, produire un écrit.

Les objectifs généraux sont les suivants :

Rendre les élèves capables de

-Lire et écrire, c'est-à-dire de comprendre un écrit adapté à son âge et de produire un écrit compréhensible.

-Percevoir, comprendre et réussir un type d'acte langagier visant à réaliser une intention (informer, persuader, faire obéir ou enjoindre, procurer de l'agrément).

-Acquérir une posture réflexive sur les caractéristiques de l'énoncé par rapport à la situation et acquérir des ressources mobilisables quant à l'organisation et à la structuration des énoncés lors d'un acte langagier visant à réaliser une intention.

-Acquérir une posture réflexive sur la langue et acquérir des ressources linguistiques mobilisables au service d'un acte langagier visant à réaliser une intention.

-Acquérir une posture réflexive qui permette de transférer les savoirs déjà acquis dans d'autres langues.

-Cerner les facteurs potentiels de réussite ou d'échec dans un acte de communication et tenir compte de ces facteurs dans l'action.

-Se construire un bagage littéraire de base.

3.2 Continuum*

3.2.1 *Réaliser une intention en qualité d'émetteur ou de récepteur : informer, persuader, faire obéir ou enjoindre, procurer de l'agrément.*

3.2.1.1 Intention : persuader

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Vers le secondaire
Parler en continu Émetteur			
Énoncer une opinion soutenue par un argument dans un discours.	Énoncer deux opinions différentes soutenues chacune par un argument et prendre position.	Énoncer dans un discours, plusieurs opinions différentes soutenues chacune par plusieurs arguments et prendre position.	Énoncer, dans un discours, plusieurs opinions différentes soutenues chacune par plusieurs arguments et formuler un consensus*.
Écouter comprendre en continu Récepteur			
Dans une situation d'écoute d'un discours persuasif en classe, montrer par la reformulation fidèle d'une opinion et d'un argument qu'il est compris.	Dans une situation d'écoute d'un discours persuasif en classe, montrer que l'on a compris, par la reformulation fidèle de deux opinions différentes soutenues chacune par un argument.	Dans une situation d'écoute d'un discours persuasif en classe, montrer que l'on a compris, par la reformulation fidèle de plusieurs opinions différentes soutenues chacune par plusieurs arguments.	Dans une situation d'écoute d'un discours persuasif montrer que l'on a compris, par la reformulation fidèle des opinions divergentes et de la conclusion proposée par l'émetteur.
Parler en interaction Émetteur			
À propos d'une décision à prendre, d'un projet à réaliser ou de toute autre situation de classe qui demande l'assentiment d'un groupe, donner son opinion et un argument.	À propos d'une décision à prendre, d'un projet à réaliser ou de toute autre situation de classe qui demande l'assentiment d'un groupe, donner son opinion et un argument en tenant compte de l'argument d'un autre.	À propos d'une décision à prendre, d'un projet à réaliser ou de toute autre situation de classe qui demande l'assentiment d'un groupe, donner son opinion soutenue par plusieurs arguments en tenant compte des arguments de l'autre.	À propos d'une décision à prendre, d'un projet à réaliser ou de toute autre situation de classe qui demande l'assentiment d'un groupe, donner son opinion soutenue par plusieurs arguments en tenant compte des arguments de l'autre. Modifier son argumentaire et proposer des concessions afin d'arriver à un consensus.

Écouter comprendre en interaction Récepteur			
À propos d'une décision à prendre, d'un projet à réaliser ou de toute autre situation de classe qui demande l'assentiment d'un groupe, comprendre une opinion appuyée d'un argument.	À propos d'une décision à prendre, d'un projet à réaliser ou de toute autre situation de classe qui demande l'assentiment d'un groupe, comprendre une opinion appuyée d'un argument différent du sien, en vue de réagir.	À propos d'une décision à prendre, d'un projet à réaliser ou de toute autre situation de classe qui demande l'assentiment d'un groupe, comprendre une opinion appuyée de plusieurs arguments différents du sien, en vue de réagir.	À propos d'une décision à prendre, d'un projet à réaliser ou de toute autre situation de classe qui demande l'assentiment d'un groupe, comprendre une opinion appuyée de plusieurs arguments différents du sien, en vue de réagir. Percevoir dans l'argumentaire de l'autre les concessions possibles afin d'aboutir à un consensus.
Écrire			
À propos d'une décision à prendre, d'un projet à réaliser ou de toute autre situation de classe qui demande l'assentiment des personnes, par le biais de la dictée à l'adulte, donner son opinion sur une proposition et donner un argument.	À propos d'une décision à prendre, d'un projet à réaliser ou de toute autre situation de classe qui demande l'assentiment des personnes, inclure une opinion contenant un argument	À propos d'une décision à prendre, d'un projet à réaliser ou de toute autre situation de classe qui demande l'assentiment des personnes, défendre une opinion ou réagir à une opinion d'autrui en rédigeant un texte contenant une opinion appuyée de plusieurs arguments.	À propos d'une décision à prendre, d'un projet à réaliser ou de toute autre situation de classe qui demande l'assentiment des personnes, proposer un consensus rédigé en tenant compte d'arguments provenant de différentes sources. Dans un récit fictionnel inclure des opinions divergentes.
Lire, comprendre par la lecture			
Lors de tâches préparatoires à la lecture, identifier une opinion et un argument dans un texte présenté à l'écrit et lu par un tiers.	Après lecture, relever et reformuler une opinion soutenue par plusieurs arguments.	Comprendre, par la lecture, un argumentaire et discerner les arguments qui peuvent conduire à la persuasion.	Discerner, parmi les arguments en opposition, ceux qui peuvent servir à asseoir un consensus.

3.2.1.2 Intention : informer

Early Education / 1^{re}	3^e	5^e	Vers le secondaire
Parler en continu Émetteur			
Donner une information sur un sujet relatif à son entourage direct.	Donner des informations sur un sujet relatif à son entourage direct en y insérant des explications et des éléments de contexte précis.	Faire un exposé succinct sur une période historique, un artiste, un auteur, une œuvre d'art, un animal, un spectacle, une machine... Expliquer sa démarche lors de la résolution d'un problème, lors d'une expérience.	Faire un exposé élaboré sur une période historique, un artiste, un auteur, une œuvre d'art, un animal, un spectacle, une machine... Expliquer sa démarche lors de la résolution d'un problème, lors d'une expérience.
Écouter comprendre en continu Récepteur			
Dans une situation d'écoute d'un discours informatif, montrer par la reformulation fidèle d'une	Dans une situation d'écoute d'un discours informatif, montrer par la reformulation fidèle des	Dans une situation d'écoute d'un discours informatif, montrer par la reformulation fidèle des	À la suite d'une situation d'écoute d'un discours informatif, réutiliser tout ou partie des

information ou explication qu'elle est comprise.	informations ou explications essentielles qu'elles sont comprises.	informations ou explications qu'elles sont comprises.	informations et explications pour les réactiver dans son propos à l'intention d'un tiers, les confronter à d'autres versions des faits et à ses connaissances, donner son avis et en tirer les conséquences, en tenant compte de l'état du savoir de l'autre.
Parler en interaction Émetteur			
Apporter une information ou explication dans le cadre scolaire en réponse à un interlocuteur qui n'est pas dans la connivence.	Apporter des informations ou explications essentielles (cause, manière) dans le cadre scolaire en réponse à un interlocuteur qui n'est pas dans la connivence.	Apporter des informations ou explications détaillées (but, conséquences) dans le cadre scolaire en réponse à un interlocuteur qui n'est pas dans la connivence.	Apporter des informations ou explications spécifiques en réponse à un interlocuteur qui n'est pas dans la connivence. Conclure clairement.
Écouter comprendre en interaction Récepteur			
Réagir à une information donnée par un tiers en classe	Réagir aux informations données par un tiers en classe	Réagir aux informations et explications données par un tiers en classe	Réagir aux informations et explications données par un tiers en apportant des éléments personnels et critiques.
Écrire			
Dans une situation de classe, écrire pour informer ou expliquer	Dans une situation de classe, écrire un court texte informatif ou descriptif	Dans une situation de classe, écrire un court texte informatif ou descriptif structuré à partir de recherches ciblées ou d'expérimentations. Y insérer des illustrations.	Écrire un texte informatif structuré à partir de sources diverses dans un but précis. Y intégrer des illustrations, graphiques, témoignages, points de vue journalistiques différents.
Lire, comprendre par la lecture			
Dans une situation de lecture d'un texte informatif, montrer par la reformulation fidèle d'une information ou explication qu'elle est comprise.	Dans une situation de lecture d'un texte informatif, montrer par la reformulation fidèle des informations ou explications essentielles qu'elles sont comprises.	Dans une situation de lecture d'un texte informatif, montrer par la reformulation fidèle des informations ou explications qu'elles sont comprises. Comparer des versions différentes, effectuer une sélection d'informations.	Suite à la lecture de textes divers contenant des informations réutiliser tout ou partie des informations et explications pour les réactiver dans son propos à l'intention d'un tiers, les confronter à d'autres versions des faits et à ses connaissances, donner son avis et en tirer les conséquences, en tenant compte de l'état de son savoir de l'autre.

3.2.1.3 Intention : enjoindre

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Vers le secondaire
Parler en continu Émetteur			
Donner des consignes, des conseils à un camarade pour répéter une action déjà réalisée en classe (recette, bricolage, règle d'un jeu...).	Donner des consignes successives et des conseils à la classe.	Donner des consignes et conseils soutenus par des arguments, explications, exemples.	Donner des consignes ou conseils soutenus par des arguments, explications, exemples à un groupe ou à une personne pour réaliser un projet.
Écouter comprendre en continu Récepteur			
Dans une situation d'écoute d'une consigne ou d'un conseil donné à la classe, montrer par la reformulation fidèle qu'elle est comprise.	Dans une situation en classe d'écoute de consignes successives ou de conseils multiples, montrer par la reformulation fidèle qu'ils sont compris.	Dans une situation d'écoute de consignes et de conseils, montrer par la reformulation fidèle qu'ils sont compris, que les buts, conséquences et alternatives sont perçus.	Dans une situation d'écoute de consignes et de conseils, montrer par la reformulation fidèle qu'ils sont compris, que les buts, conséquences et alternatives sont pris en compte et que les choix pertinents sont opérés.
Parler en interaction Émetteur			
Donner un conseil, un ordre ou une consigne.	Donner au moins deux conseils, ordres ou consignes.	Donner des consignes, des conseils, des ordres soutenus par des arguments, explications, exemples. Formuler les buts et conséquences.	Proposer un système de consignes, de conseils ou d'ordres soutenus par des arguments, explications, exemples, dans le but de réaliser un projet.
Écouter comprendre en interaction Récepteur			
Écouter et comprendre une consigne, un conseil, un ordre donné et réagir.	Écouter et comprendre des consignes, des conseils, des ordres donnés et réagir (au moins deux consécutifs)	En classe écouter et comprendre les consignes, les conseils, les ordres donnés et réagir afin de réaliser les actions demandées.	Écouter et comprendre les consignes, les conseils, les ordres donnés et les organiser afin de réaliser un projet.
Écrire			
Compléter un texte lacunaire prescriptif Dictée à l'adulte d'un texte prescriptif simple.	Écrire un texte prescriptif simple en suivant une trame.	Écrire un texte prescriptif en suivant une trame. Intégrer des arguments, explications, exemples. Formuler les buts et conséquences.	Écrire des genres différents de textes pour enjoindre. Intégrer des arguments, explications, exemples. Formuler les buts, conséquences et alternatives.
Lire, comprendre par la lecture			
Dans une situation de lecture d'un texte prescriptif montrer par la reformulation fidèle d'une consigne, d'un ordre ou d'un conseil qu'il est compris.	Dans une situation de lecture en classe de consignes successives ou de conseils multiples (au moins deux), montrer par la reformulation fidèle qu'ils sont compris.	Dans une situation de lecture en classe de consignes et de conseils, montrer par la reformulation fidèle qu'ils sont compris et que les actions, buts et conséquences sont perçus	Dans une situation de lecture de consignes et de conseils, montrer par la reformulation fidèle qu'ils sont compris et que les actions, buts, conséquences et alternatives sont pris en compte.

3.2.1.4 Intention : procurer de l'agrément

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Vers le secondaire
Parler en continu Émetteur			
<p>Présenter un album pour donner envie de le lire</p> <p>Dire de mémoire ou chanter un petit texte que l'on aime (petite poésie, chanson ou comptine) en l'accompagnant de gestes ou mimiques.</p> <p>Réagir à un texte, une œuvre d'art, une situation inédite vécue, un spectacle qui a procuré de l'agrément.</p> <p>Raconter une anecdote vécue ou inventée, un épisode, présenter quelque chose pour donner de l'agrément en l'accompagnant de gestes ou mimiques.</p>	<p>Donner l'envie de lire une histoire ou un texte qui a procuré de l'agrément, en le/la racontant ou en présentant un extrait.</p> <p>Dire de mémoire un texte pour procurer du plaisir à l'autre (poésie, théâtre) ou chanter. Choisir le ton, le volume, le rythme, le timbre, des attitudes et des gestes au service du but.</p> <p>Parler d'un sentiment, d'une émotion, d'un plaisir (amusement, suspens, fantaisie..) procuré par un film, un livre, une œuvre d'art, une situation inédite, ou un spectacle.</p> <p>Raconter une anecdote ou une petite histoire vécue ou inventée pour donner de l'agrément Choisir le ton, le volume, le rythme, le timbre, des attitudes et des gestes au service du but.</p>	<p>Donner l'envie de lire une histoire ou un texte qui a procuré de l'agrément en le/la racontant. Parler d'un extrait de lecture que l'on a particulièrement apprécié.</p> <p>Dire de mémoire un texte pour procurer du plaisir à l'autre (poésie, théâtre) ou chanter. Jouer sur les nuances dans le ton, le volume, le rythme, le timbre. Accentuer les effets de gestes, attitudes et mouvements au service du but.</p> <p>Parler d'un sentiment, d'une émotion, d'un plaisir (amusement, suspens, fantaisie..) procuré par un film, un livre, une œuvre d'art, une situation inédite ou un spectacle. Comparer à d'autres sentiments ou émotions ressenties.</p> <p>Raconter une anecdote ou une petite histoire vécue ou inventée pour donner de l'agrément. Jouer sur les nuances dans le ton, le volume, le rythme, le timbre. Accentuer les effets de gestes, attitudes et mouvements au service du but.</p>	<p>Donner envie de voir un film, lire un roman, aller au musée en racontant, témoignant, en présentant sous forme d'un exposé des éléments séduisants.</p> <p>Interpréter un texte pour procurer du plaisir à l'autre (poésie, théâtre, chant) en jouant sur les paramètres scéniques.</p> <p>Parler d'un sentiment, d'une émotion, d'un plaisir (amusement, suspens, fantaisie..) procuré par un film, un livre, une œuvre d'art, une situation inédite. Présenter une exposition d'art, commenter une œuvre d'art Raconter une histoire vécue ou inventée pour donner de l'agrément en jouant sur les paramètres textuels et scéniques (effets de style, surprise, étonnement, suspense, réplique...</p>
Écouter comprendre en continu Récepteur			
<p>Prendre du plaisir à écouter une histoire, une poésie ou un spectacle avec texte et réagir après coup en formulant un sentiment, une émotion, l'expression d'une surprise, d'un amusement...</p>	<p>Prendre du plaisir à écouter une histoire, une poésie ou un spectacle avec texte réagir après coup en formulant ses sentiments et émotions, l'expression de la surprise, de l'amusement...</p>	<p>Prendre du plaisir à écouter une histoire, une poésie ou un spectacle avec texte réagir après coup en formulant ses sentiments et émotions, l'expression de la surprise, de l'amusement...</p>	<p>Prendre du plaisir à écouter une histoire, une poésie ou un spectacle avec texte en parler après coup et exprimer ses sentiments et émotions, surprises, amusements...</p>
Parler en interaction Émetteur			
<p>Exprimer à un camarade une émotion, un sentiment, la surprise ou l'amusement procuré par</p>	<p>Exprimer à un camarade ses impressions, ses émotions, la surprise ou l'amusement procuré lors</p>	<p>Exprimer à un camarade ses impressions, ses émotions, la surprise ou l'amusement procuré lors</p>	<p>Exprimer ses impressions, ses émotions, la surprise ou l'amusement procuré</p>

<p>la rencontre avec un texte ou une œuvre.</p> <p>Dire de mémoire une poésie ou comptine à deux en l'accompagnant de gestes ou mimiques.</p> <p>Parler de ses réussites.</p>	<p>de la rencontre avec un texte ou une œuvre.</p> <p>Expliquer ce qui a plu précisément.</p> <p>Jouer des saynètes à plusieurs. Choisir le ton, le volume, le rythme, le timbre, des attitudes et des gestes au service du but.</p>	<p>de la rencontre avec un texte ou une œuvre.</p> <p>Relever les nuances.</p> <p>Jouer des saynètes pour procurer de l'agrément.</p> <p>Jouer sur les nuances dans le ton, le volume, le rythme, le timbre.</p> <p>Accentuer les effets de gestes, attitudes et mouvements au service du but.</p>	<p>lors de la rencontre avec un texte ou une œuvre, les comparer à d'autres déjà vécus dans d'autres circonstances.</p> <p>Commenter les réactions de l'autre. identifier les effets de styles voulus par l'auteur et mesurer leur impact sur les lecteurs ou auditeurs.</p> <p>Jouer une pièce de théâtre pour procurer de l'agrément en jouant sur les paramètres textuels et scéniques (effets de style, surprise, étonnement, suspense, réplique...)</p>
---	--	--	--

Écouter comprendre en interaction Récepteur

<p>Comprendre une impression, un sentiment, l'amusement ou la surprise vécue par un camarade et occasionnés par un texte, une œuvre d'art, un spectacle et réagir.</p>	<p>Comprendre des impressions, des sentiments, l'amusement ou la surprise exprimés par un camarade et occasionnés par un texte, une œuvre d'art, un spectacle. Réagir et exprimer en retour ses impressions, sentiments, émotions, sa surprise ou son amusement.</p>	<p>Comprendre des jeux de mots, métaphores, images, nuances ... exprimés par un camarade et occasionnés par un texte, une œuvre d'art, un spectacle. Réagir et poursuivre dans le même sens.</p>	<p>Comprendre des effets de style occasionnés par un texte, une œuvre d'art, un spectacle. et leur impact sur une personne. Réagir et exprimer en retour sa perception de ces effets ou d'autres non mentionnés.</p>
--	--	--	--

Écrire

<p>Dictée à l'adulte de productions poétiques « à la manière de », de suites de récits pour poursuivre une intention identique à celle de l'auteur, surprendre, faire rire ...</p>	<p>Écrire des productions poétiques ludiques</p> <p>Dans un texte d'auteur, inventer une partie de texte qui a été supprimée pour poursuivre une intention : surprise, suspens, comique, émotion ...</p> <p>Dans un cahier de littérature rédiger quelques lignes pour exprimer ce qui a procuré de l'agrément lors d'une lecture, d'une rencontre avec une œuvre d'art, d'un spectacle</p>	<p>Écrire des productions poétiques ludiques.</p> <p>Dans un texte d'auteur, inventer une partie de texte qui a été supprimée pour poursuivre une intention : surprise, suspens, comique, émotion ...</p> <p>Dans un cahier de littérature rédiger quelques lignes pour exprimer ce qui a procuré de l'agrément lors d'une lecture, d'une rencontre avec une œuvre d'art, d'un spectacle. Y intégrer des extraits sélectionnés.</p> <p>Écrire un article critique sur un spectacle</p> <p>Élaborer collectivement un scénario, un script ou une mise en scène d'un dialogue.</p>	<p>Écrire des textes pour procurer de l'agrément (récits, poésies, théâtre...)</p> <p>Élaborer un scénario, un script, ou une mise en scène d'un dialogue.</p> <p>Écrire une critique littéraire, d'œuvre d'art, de film ou de spectacle</p>
--	---	--	--

Lire, comprendre par la lecture			
Prendre du plaisir à écouter une histoire, une poésie lue et le montrer par l'expression après coup d'un sentiment, d'une émotion, d'une surprise, d'un amusement...	Prendre du plaisir à lire une histoire, une poésie et le montrer par l'expression de ses sentiments, ses émotions, sa surprise, son amusement...	Prendre du plaisir à lire une histoire, une poésie et le montrer par l'expression de ses sentiments, ses émotions, sa surprise, son amusement... au cours d'un exposé oral ou écrit. Identifier ce qui procure du plaisir dans l'œuvre (nuances, effet de feedback, surprise...). Consigner ses impressions dans son cahier de littérature. Y intégrer des extraits sélectionnés.	Prendre du plaisir à lire une histoire, une poésie et le montrer par l'expression de ses sentiments, ses émotions, sa surprise, son amusement... au cours d'un exposé oral ou écrit. Relever les effets de style qui procurent le plaisir. Les comparer à d'autres œuvres. Consigner ses impressions dans son cahier de littérature. Y intégrer des extraits sélectionnés.

3.2.2 Mobiliser les ressources concernant l'organisation et la structuration des énoncés pour réussir

3.2.2.1 Genres de textes, structure* apparente, règles et conventions, plan du texte

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Au début du secondaire
Savoir que certains textes ont une fonction particulière (servent à quelque chose ou à quelqu'un).	Savoir choisir parmi plusieurs, un modèle de structure apparente adaptée à une intention.	Identifier les règles et conventions générales ainsi que le plan qui définissent un genre de texte.	Percevoir les règles et conventions d'un texte, son plan, identifier les libertés prises par l'auteur notamment les jeux de style.
Identifier globalement quelques structures apparentes qui permettent de reconnaître certains écrits (lettre recette...)	Repérer et utiliser quelques règles et conventions, un plan général en rapport avec une intention.	Réinvestir dans l'action après étude, plusieurs règles et conventions, dans un plan donné, au service d'une intention et en utilisant une grille.	Utiliser à bon escient les règles et conventions au service d'une ou plusieurs intentions. Construire un plan et s'y tenir.

3.2.2.2 Cohésion textuelle : progression thématique, les reprises anaphoriques, l'utilisation adéquate des connecteurs entre les unités du texte, le marquage des temps et leur utilisation adéquate.

Au service d'une intention	Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Au début du secondaire
Progression thématique	Repérer quelques idées en lien avec l'intention. Produire une idée en réponse à une	Résumer globalement l'essentiel d'une progression thématique. Produire quelques	Énoncer les différentes parties d'un développement thématique au service d'une	Élaborer un plan d'idées ou retenir dans un schéma structurant plusieurs développements

	question.	éléments et en développer un.	intention. Produire des éléments dans une progression thématique en utilisant une grille de référence qui intègre un ou plusieurs procédés. Développer un ou plusieurs éléments à l'aide de la grille.	thématiques imbriqués au service de plusieurs intentions. Mener un développement thématique en y intégrant des exemples, illustrations, explications ...
Reprises anaphoriques	Identifier qui est concerné par l'intention. Utiliser le nom et le pronom sujet adéquats.	Identifier les reprises anaphoriques simples pronoms expansions de noms, présentes dans l'énoncé. Varier les reprises anaphoriques en utilisant une grille de référence pour éviter les répétitions (pronoms sujet, expansions de noms).	Identifier les reprises anaphoriques courantes (pronoms objets, possessifs, comparaison, métaphores). Enrichir sa production en introduisant des variations anaphoriques avec l'aide d'une grille.	Identifier les reprises anaphoriques présentes dans différentes chaînes. Identifier les références implicites au sujet. Utiliser une collection de reprises anaphoriques variée et personnalisée.
Utilisation adéquate des connecteurs entre les unités du texte	Identifier une succession, une rupture, un enchaînement logique. Utiliser et, mais, parce que.	Produire en s'aidant d'une grille, des unités simples connectées : succession (d'abord, et puis, après, ensuite et pour finir). Rupture : mais, alors. Logique : parce que pour.	Repérer les connecteurs de chronologie, rupture ou logique. Marquer la conséquence : si, alors, donc... Enrichir sa production en introduisant des connecteurs adaptés avec l'aide d'une grille.	Utiliser tous les connecteurs chronologiques, logiques ou de rupture à bon escient.
Marquage des temps et leur utilisation adéquate.	Repérer passé, présent et futur. Poursuivre une phrase ou répondre à une question dans le même temps. Donner un ordre ou réagir à un ordre à l'impératif.	Repérer la simultanéité et l'antériorité. Produire de petites unités de sens en utilisant le marquage correct et un temps approprié en utilisant une grille.	Repérer les temps nécessaires au développement d'une intention. Utiliser les temps appropriés au développement d'une intention en s'aidant d'une grille.	Manipuler les temps et modes en fonction de l'intention.

3.2.3 Mobiliser les ressources concernant l'usage de la langue pour réussir

3.2.3.1 Continuum en orthographe :

	Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Au début du secondaire
Texte libre	Donner une transcription grapho-phonétique* lisible d'un mot puis d'une phrase ou d'un texte très court. En fin de 1 ^{re} année, segmenter correctement à l'exception de l'élosion.	Orthographier 60% de mots justes dans une production écrite libre de 5 lignes.	Orthographier 80% de mots justes dans une production écrite libre de 15 lignes.	Orthographier 90% de mots justes dans une production écrite libre de 15 lignes.
Mots donnés à apprendre	En 1 ^{re} année, orthographier correctement 80% des mots donnés à apprendre (1 à 2 mots par jour).	Orthographier correctement 80% des mots donnés à apprendre (5 à 6 mots par jour).	Orthographier correctement 80% des mots donnés à apprendre (5 à 6 mots par jour).	Orthographier correctement 90% des mots donnés à apprendre.
Copie	Copier correctement, en un temps déterminé, une syllabe ou un mot puis progressivement une ligne de syllabes, de mots ou une petite phrase.	Copier correctement en un temps déterminé, un texte court, en prose ou en vers, de 5 lignes.	Copier rapidement un texte, en prose ou en vers, d'au moins 10 lignes sans erreur orthographique, correctement mis en page, avec une écriture cursive régulière et lisible.	Copier rapidement sans faute un cours ou une correction en respectant la mise en page (titres, chapitres, etc.) Prendre des notes à partir d'un cours écrit.

3.2.3.2 Continuum en lexique :

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Au début du secondaire
Connaitre le lexique de base rencontré dans les situations de la vie courante d'un enfant.	Enrichir son lexique en utilisant le lexique nouveau rencontré dans les activités scolaires. S'interroger sur la construction des mots et poser des hypothèses de sens.	Connaitre et utiliser le lexique spécialisé rencontré dans les activités scolaires Se servir de la construction des mots pour deviner le sens d'un mot nouveau.	Utiliser et réinvestir le lexique spécifique rencontré dans les textes. Élever son niveau de langue par un emploi précis de lexique adapté à la situation.

3.2.3.3 Continuum en morphosyntaxe :

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Au début du secondaire
Construire des phrases contenant 2 moyens de complexification.	Construire des phrases contenant plusieurs moyens de complexification. Utiliser le système de temps du texte. Apporter des éléments simples de cadrage spatio-temporel.	Construire des phrases complexes en rapport avec l'intention et le contexte. Varier les temps et modes en fonction de son intention. Apporter des éléments de cadrage spatio-temporel précis. Apporter des	Construire des phrases complexes en rapport avec l'intention et le contexte. Varie les temps et modes en fonction de son intention. Apporter des éléments de cadrage spatio-temporel précis. Apporter des éléments

	Apporter des éléments relatifs à la manière Améliorer sa production en utilisant une grille.	éléments relatifs à la cause, au but et aux conséquences. Améliorer sa production en utilisant une grille.	relatifs à la cause, au but et aux conséquences. Insérer des séquences pour illustrer. Modaliser.
--	---	---	---

3.2.4 Mobiliser d'autres compétences

3.2.4.1 Apprendre à apprendre : relire et se corriger

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Au début du secondaire
Utiliser quelques outils de référence (affiches, imagiers) avec l'aide de l'enseignant.	Identifier ses erreurs avec une grille de relecture Se corriger en utilisant les référents de la classe : fichier, dictionnaire, tableaux de conjugaison.	Identifier ses erreurs avec une grille de relecture Se corriger en utilisant les référents de la classe : fichier, dictionnaire, tableaux de conjugaison et d'autres outils disponibles (manuels, internet) Mettre en place des procédés de contournement pour éviter de se mettre en difficulté.	Relire et utiliser tous les outils disponibles pour corriger ses erreurs. Mettre en place des procédés de contournement pour éviter de se mettre en difficulté.

3.2.4.2 Respecter les conventions sociolinguistiques

A l'oral

Early Education / 1 ^e	3 ^e	5 ^e	Au début du secondaire
Respecter les règles simples de politesse dans un échange en langue familière avec une personne connue.	Respecter les règles de politesse et les conventions qui président à la prise de parole dans un échange avec une personne inconnue.	Respecter les règles de politesse et les conventions qui président à la prise de parole. Adopter un registre de discours exempt des marques lexicales et syntaxiques de l'oralité familière.	Respecter les règles de politesse et les conventions qui président à la prise de parole. Adopter un registre de discours de plus en plus soigné et formel.

3.2.4.3 Compétences et connaissances littéraires

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Au début du secondaire
Connaitre la majorité des contes universels et quelques ouvrages, poésies, auteurs ou personnages de littérature enfantine.	Connaitre quelques textes de référence, quelques œuvres et auteurs adaptés à l'âge des élèves. Mettre en réseau les textes rencontrés avec d'autres connus.	Connaitre quelques textes de référence, quelques œuvres et auteurs adaptés à l'âge des élèves. Savoir dégager le message. Mettre en réseau les textes rencontrés avec d'autres connus. Identifier les genres les	Acquérir un bagage littéraire de référence. Savoir parler de ses lectures et les mettre en réseau avec ses connaissances dans différents domaines : littérature mais aussi arts, histoire, etc.

		plus simples et connaître quelques ouvrages.	
--	--	--	--

3.2.4.4 Calligraphie

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Au début du secondaire
Apprendre à tracer progressivement toutes les lettres en minuscules cursives correctement En 1 ^o année : poursuivre et apprendre à associer les lettres 2 à 2 correctement.	Associer correctement en cursive toutes les lettres d'un mot. Tracer les majuscules correctement.	Écrire correctement en respectant les tailles et lignes.	Écrire correctement sans le support de lignes.

3.2.4.5 Lecture technique

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Au début du secondaire
Lecteur débutant	Lecteur en transition	Lecteur stratège	Lecteur confirmé
Approche par assemblage (encodage/décodage) et reconnaissance de mots.	Prise d'indices pour interpréter.	Reconnaissance et anticipation Décodage d'inférences.	Maîtrise de l'organisation et du genre.
Lecture orale hésitante en fin de 1 ^{re} année.	Lecture orale fluide à l'exception de mots inconnus, phonologiquement complexes.	Lecture orale courante sans préparation.	Lecture orale courante interprétée.

4 Contenu

Code utilisé :

A Notion introduite	B Notion automatisée en contexte	C Notion validée maîtrisée hors contexte
---------------------	----------------------------------	--

4.1 Contenus des apprentissages orthographiques :

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
Accords dans le groupe du nom en genre et en nombre					
Pluriel des noms	Règle générale du pluriel des noms (S)	Règle générale du pluriel des noms (S)	Règle générale du pluriel des noms (S)		
		+Accords particuliers (les noms en S X Z) (les noms qui ont un pluriel différent : un œil/des yeux)	+Accords particuliers (les noms en S X Z) (les noms qui ont un pluriel différent : un œil/des yeux)	+Accords particuliers (les noms en S X Z) (les noms qui ont un pluriel différent : un œil/des yeux)	
	Repérage des pluriels en X	Pluriel des noms en EAU/AU/EU	Pluriel des noms en EAU/AU/EU	Pluriel des noms en EAU/AU/EU	
			Pluriel des noms en OU	Pluriel des noms en OU	Pluriel des noms en OU
			Pluriel des noms en AL et AIL + exceptions des noms souvent utilisés	Pluriel des noms en AL et AIL + exceptions des noms souvent utilisés	Pluriel des noms en AL et AIL + exceptions des noms souvent utilisés
				Pluriel des noms composés (règle générale)	
Féminin des noms	Règle générale du féminin des noms (E)	Règle générale du féminin des noms (E)	Règle générale du féminin des noms (E)		

	Perception de la transformation de la lettre finale à l'oral	Perception de la transformation de la lettre finale à l'oral	Généralisation de la transformation de la lettre finale dans les cas génériques (teur/triceur/euse e/esse f/ve doublement de la consonne finale)	Généralisation de la transformation de la lettre finale dans les cas génériques (teur/triceur/euse e/esse f/ve doublement de la consonne finale)	Généralisation de la transformation de la lettre finale dans les cas génériques (teur/triceur/euse e/esse f/ve doublement de la consonne finale)
Pluriel des adjectifs	Règle générale du pluriel des adjectifs (S)	Règle générale du pluriel des adjectifs (S)	Règle générale du pluriel des adjectifs (S)	Règle générale du pluriel des adjectifs (S)	
	Repérage des pluriels en X	Pluriel des adjectifs en EAU/EU	Pluriel des adjectifs en EAU/EU	Pluriel des adjectifs en EAU/EU	
			Pluriel des adjectifs en AL (règle générale)	Pluriel des adjectifs en AL (règle générale)	Pluriel des adjectifs en AL (règle générale)
Féminin des adjectifs	Règle générale du féminin des adjectifs (E) Perception de la transformation de la lettre finale à l'oral	Règle générale du féminin des adjectifs (E) Perception de la transformation de la lettre finale à l'écrit (ajout du E)	Règle générale du féminin des adjectifs (E)		
		Accords particuliers (les adjectifs qui se terminent par un E au masculin : rare, maigre...)	Généralisation de la transformation de la lettre finale dans les cas génériques (et/ette et/ète er/ère f/ve x/se, x/ce x/sse doublement de la consonne finale +terminaisons différentes (nouveau / nouvelle, frais / fraîche, public / publique)	Généralisation de la transformation de la lettre finale dans les cas génériques (et/ette et/ète er/ère f/ve x/se, x/ce x/sse doublement de la consonne finale +terminaisons différentes (nouveau / nouvelle, frais / fraîche, public / publique)	Généralisation de la transformation de la lettre finale dans les cas génériques (et/ette et/ète er/ère f/ve x/se, x/ce x/sse doublement de la consonne finale +terminaisons différentes (nouveau / nouvelle, frais / fraîche, public / publique)

			participes passés (mis/mise)	participes passés (mis/mise)	participes passés (mis/mise)				
Chaîne d'accords			Maitrise de la chaîne d'accords dans le GN	Maitrise de la chaîne d'accords dans le GN	Maitrise de la chaîne d'accords dans le GN				
Accords dans le groupe du verbe									
Accorder le verbe avec le sujet, règles générales	-s avec tu -nt avec ils et elles Quelques formes génériques (il fait, il dit)	je	e/s	je	e/s/x	je	e/s/x	je	e/s/x
		tu	s	tu	s/x	tu	s/x	tu	s/x
		Il elle on	e/t	Il elle on	e/t /d	Il elle on	e/t /d	Il elle on	e/t /d
		nous	ons/mes	nous	ons/mes	nous	ons/mes	nous	ons/mes
		vous	ez	vous	ez/tes	vous	ez/tes	vous	ez/tes
		Ils elles	nt	Ils elles	nt	Ils elles	nt	Ils elles	nt
Accord avec un sujet non pronom		Recherche de sujets multiples	Accord de sujets multiples : nt	Accord de sujets multiples : nt					
				Accord avec qui, toi...	Accord avec qui, toi, etc.				
Participe passé		Accord pronom :PP avec être	Accord sujets divers/PP avec être	Accord sujet divers/PP avec être	Accord sujet divers/PP avec être				
					Accord COD placé avant avec avoir				
é/er/ai/ais/ait		é ou er	é ou er	é ou er					
			é/er/ais/ait	é/er/ais/ait	é/er/ais/ait				
					ai/ait				

Désinences de verbes courants	Présent Quelques verbes génériques à quelques personnes (Cf. liste 1 ^{re} année)	Présent 3 ^{ep} , singulier et pluriel : 1 ^{er} et 2 ^e groupes + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir pouvoir, devoir, savoir.	Présent à toutes les personnes 1 ^{er} et 2 ^e groupes + quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir pouvoir, devoir, savoir.	Présent à toutes les personnes 1 ^{er} et 2 ^e groupes + quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir pouvoir, devoir, savoir.	Présent à toutes les personnes 1 ^{er} et 2 ^e groupes + quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir pouvoir, devoir, savoir.
			Futur imparfait impératif présent Présent à toutes les personnes 1 ^{er} et 2 ^e groupes + quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir pouvoir, devoir, savoir.	Futur imparfait impératif présent Présent à toutes les personnes 1 ^{er} et 2 ^e groupes + quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir pouvoir, devoir, savoir.	Futur imparfait impératif présent Présent à toutes les personnes 1 ^{er} et 2 ^e groupes + quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir pouvoir, devoir, savoir.
				Passé simple 3 ^{ep} 1 ^{er} et 2 ^e groupes + quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller	Passé simple 3 ^{ep} 1 ^{er} et 2 ^e groupes + quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller

				+ verbes modaux vouloir pouvoir, devoir, savoir.	+ verbes modaux vouloir pouvoir, devoir, savoir
					Conditionnel subjunctif présent Participe présent 1 ^{er} et 2 ^e groupes + quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir pouvoir, devoir, savoir
Homophones grammaticaux					
	et/est, a/à, on/ont, son/sont	et/est, a/à, on/ont, son/sont	et/est, a/à, on/ont, son/sont		
		ce/se, ces/ses, la/là	ce/se, ces/ses, la/là	ce/se, ces/ses, la/là	
			ça/sa, ou/où, la/l'a, c'est/s'est, on/ on n'	ça/sa, ou/où, la/l'a, c'est/s'est, on/ on n'	ça/sa, ou/où, la/l'a, c'est/s'est, on/ on n'
				qu'elle/quelle/quel, sans/s'en, leur/leurs	qu'elle/quelle/quel, sans/s'en, leur/leurs
					mon/m'ont, ni/n'y
Grapho-phonétique					
Graphèmes	c/ç, g/gu/ge, s/ss m devant m,b, p é,è,ê	c/ç, g/gu/ge, s/ss m devant m,b, p é,è,ê	c/ç, g/gu/ge, s/ss m devant m, b,p é, è,ê	c/ç, g/gu/ge, s/ss m devant m,b, p é,è,ê	
Lettre muette		Lettre muette type <i>chant, muet</i>	Lettremuette type <i>chant, muet</i>	Lettremuette type <i>chant, muet</i>	

Particularités génériques			Consonnes doubles en début (ap, ac, at...) Noms en té/tié,	Consonnes doubles en début (ap, ac, at...) Noms en té/tié,	Consonnes doubles en début (ap, ac, at...) Noms en té/tié,
			é/ée Noms en ail, euil, eil	é/ée Noms en ail,euil,eil	é/ée Noms en ail,euil,eil
Ponctuation					
	Majuscule point	Majuscule point	Majuscule point		
		Point d'interrogation	Point d'interrogation	Point d'interrogation	
			Point d'exclamation Virgule Guillemets Deux points Tiret Parenthèses	Point d'exclamation Virgule Guillemets Deux points Tiret Parenthèses	Point d'exclamation Virgule Guillemets Deux points Tiret Parenthèses

4.2 Contenu des apprentissages sur la syntaxe de la phrase.

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
La phrase : complexifier, enrichir, préciser...					
Expansion* du nom	Par ajout d'adjectifs	Par ajout d'adjectifs	Par ajout d'adjectifs		
	Par ajout de propositions relatives (qui)	Par ajout de propositions relatives (qui)	Par ajout de propositions relatives (qui)		
			Par ajout de propositions relatives (dont, où, que, lequel ...)	Par ajout de propositions relatives (dont, où, que, lequel...)	Par ajout de propositions relatives (dont, où, que, lequel...)
	Par emploi de synonymes	Par emploi de synonymes	Par emploi de synonymes	Par emploi de synonymes	

	Par emploi de pronoms sujets	Par emploi de pronoms sujets	Par emploi de pronoms sujets		
	Par ajout de compléments du nom	Par ajout de compléments du nom	Par ajout de compléments du nom		
			Par ajout de comparaisons ou métaphores	Par ajout de comparaisons ou métaphores	Par ajout de comparaisons ou métaphores
		Par emploi de déterminants précis (possessifs)	Par emploi de déterminants précis (démonstratifs, possessifs, quelques indéfinis)	Par emploi de déterminants précis (démonstratifs, possessifs, quelques indéfinis)	Par emploi de déterminants précis (démonstratifs, possessifs, quelques indéfinis)
			Par mise en apposition	Par mise en apposition	Par mise en apposition
			Par emploi de pronoms objets (lui, y, en)	Par emploi de pronoms objets (lui, y, en)	Par emploi de pronoms objets (lui, y, en)
Précision du cadre spatio-temporel	Par ajout d'éléments simples Temps : hier, demain Espace: sur la table, derrière, devant, à la maison ...	Par ajout d'éléments simples Temps : hier, demain, tout à l'heure, ce matin Espace : sur la table, derrière, devant, à la maison ...	Par ajout d'éléments simples Temps : hier, demain, tout à l'heure, ce matin Espace : sur la table, derrière, devant, à la maison ...		
	Utilisation des temps simples appropriés aux indicateurs temporels mentionnés : présent, futur passé composé, imparfait, impératif, même si ces temps	Utilisation des temps simples appropriés aux indicateurs temporels mentionnés : présent, futur passé	Utilisation des temps simples appropriés aux indicateurs temporels mentionnés : présent, futur passé		

	ne sont pas maîtrisés.	composé, imparfait, impératif, même si ces temps ne sont pas maîtrisés.	composé, imparfait, impératif, même si ces temps ne sont pas maîtrisés.		
			Par ajout d'éléments précis et complexes Exemples : le lendemain de cette journée éprouvante, sur la cime du grand pommier que l'on aperçoit de ma fenêtre ... Utilisation de dès que, lorsque ...	Par ajout d'éléments précis et complexes Exemples : le lendemain de cette journée éprouvante, sur la cime du grand pommier que l'on aperçoit de ma fenêtre ... Utilisation de dès que, lorsque ...	Par ajout d'éléments précis et complexes Exemples : le lendemain de cette journée éprouvante, sur la cime du grand pommier que l'on aperçoit de ma fenêtre ... Utilisation de dès que, lorsque ...
			Utilisation de deux temps différents dans une même phrase pour marquer l'antériorité : passé composé /présent, imparfait/passé simple (même si ce temps n'est pas maîtrisé), présent/futur, imparfait/plus-que-parfait	Utilisation de deux temps différents dans une même phrase pour marquer l'antériorité : passé composé /présent, imparfait/passé simple (même si ce temps n'est pas maîtrisé), présent/futur, imparfait/plus-que-parfait	Utilisation de deux temps différents dans une même phrase pour marquer l'antériorité : passé composé /présent, imparfait/passé simple (même si ce temps n'est pas maîtrisé), présent/futur, imparfait/plus-que-parfait

Insertion d'explications, de justifications ou d'informations	Utilisation d'un temps simple différent de celui de la proposition principale si nécessaire (même si ce temps n'est pas maîtrisé)	Utilisation d'un temps simple différent de celui de la proposition principale si nécessaire (même si ce temps n'est pas maîtrisé)	Utilisation d'un temps simple différent de celui de la proposition principale si nécessaire (même si ce temps n'est pas maîtrisé)		
		Sur la cause, la conséquence, le but, la manière : afin que ou de, pour que, dans le but de, donc, puisque, alors, à cause de ...	Sur la cause, la conséquence, le but, la manière : afin que ou de, pour que, dans le but de, donc, puisque, alors, à cause de ...	Sur la cause, la conséquence, le but, la manière : afin que ou de, pour que, dans le but de, donc, puisque, alors, à cause de ...	Sur la cause, la conséquence, le but, la manière : afin que ou de, pour que, dans le but de, donc, puisque, alors, à cause de ...
			Utilisation de temps différents si nécessaire	Utilisation de temps différents si nécessaire	Utilisation de temps différents si nécessaire
					Emploi de : par peur de, faute de, sous prétexte que, soit... soit..., de sorte que, de façon que, au point de, par conséquent, ainsi
Ajout de propositions pour marquer la chronologie, la simultanéité ou la rupture, l'alternative, l'opposition,	Propositions simples coordonnées par et, et puis, après, ensuite, d'abord, mais, ou, alors, pendant, si ...	Propositions simples coordonnées par et, et puis, après, ensuite, d'abord, mais, ou, alors, pendant, si ...	Propositions simples coordonnées par et, et puis, après, ensuite, d'abord, mais, ou, alors, pendant, si ...	Propositions simples coordonnées par et, et puis, après, ensuite, d'abord, mais, ou, alors, pendant, si ...	
			Propositions	Propositions	Propositions

l'hypothèse			complexes coordonnées par alors que, pendant que, or, cependant, ou, soudain, par contre, sauf que ... si...alors ...	complexes coordonnées par alors que, pendant que, or, cependant, ou, soudain, par contre, sauf que ... si...alors ...	complexes coordonnées par alors que, pendant que, or, cependant, ou, soudain, par contre, sauf que ... si...alors ...
					De sorte que, même si, en revanche, au contraire, bien que, toutefois, néanmoins, au cas où, à moins que, pourvu que, quoique
			Utilisation de deux temps ou modes différents même s'ils ne sont pas maîtrisés : passé simple, conditionnel, subjonctif	Utilisation de deux temps ou modes différents même s'ils ne sont pas maîtrisés : passé simple, conditionnel, subjonctif	Utilisation de deux temps ou modes différents même s'ils ne sont pas maîtrisés : passé simple, conditionnel, subjonctif
Modalisation (implication de l'émetteur, personnalisation du discours)	Utilisation de quelques adverbes : très, trop, plus, moins, assez, même, ne ... pas, mal, vite, lentement, comme ...	Utilisation de quelques adverbes : très, trop, plus, moins, assez, même, ne ... pas, mal, vite, lentement, comme ...	Utilisation de quelques principes de modalisation pour marquer le jugement, l'opposition, le sentiment : Adverbes en <i>ement</i> , contraires, négations (ne plus, ne jamais, ni ...) comparaison, sens	Utilisation de quelques principes de modalisation pour marquer le jugement, l'opposition, le sentiment : Adverbes en <i>ement</i> , contraires, négations (ne plus, ne jamais, ni ...) comparaison, sens	Utilisation de quelques principes de modalisation pour marquer le jugement, l'opposition, le sentiment : Adverbes en <i>ement</i> , contraires, négations (ne plus, ne jamais, ni ...) comparaison, sens

			figuré, nuances dans le choix de noms, adjectifs ou verbes ...	figuré, nuances dans le choix de noms, adjectifs ou verbes ...	figuré, nuances dans le choix de noms, adjectifs ou verbes ...
Le texte : cohésion, cohérence, organisation.					
Unités de sens	Construire deux phrases successives sur une même idée	Construire plusieurs phrases successives sur une même idée	Construire plusieurs phrases successives sur une même idée		
			Construire un paragraphe, un couplet ou une partie de texte pour développer une idée	Construire un paragraphe, un couplet ou une partie de texte pour développer une idée	Construire un paragraphe, un couplet ou une partie de texte pour développer une idée
Connecter les phrases pour assurer la chronologie	d'abord, ensuite, puis...	d'abord, ensuite, puis, enfin...	d'abord, ensuite, puis, enfin...		
			premièrement, tout d'abord, dans un premier temps	premièrement, tout d'abord, dans un premier temps	premièrement, tout d'abord, dans un premier temps
					en premier lieu
Connecter les phrases pour ajouter des éléments	aussi	aussi	de plus, par ailleurs, également	de plus, par ailleurs, également	de plus, par ailleurs, également
					d'une part, d'autre part, en outre, de même, ainsi que
Connecter les phrases pour donner des détails	comme, et puis	comme, par exemple, et puis	comme, par exemple, et puis	comme, par exemple, et puis	
			c'est-à-dire, en effet, d'ailleurs, or	c'est-à-dire, en effet, d'ailleurs, or	c'est-à-dire, en effet, d'ailleurs, or
					en d'autres termes, notamment, en

					particulier, certes
Connecter les phrases pour marquer l'opposition ou la concession	mais	mais	mais		
			en fait, cependant, pourtant, au contraire, par contre	en fait, cependant, pourtant, au contraire, par contre	en fait, cependant, pourtant, au contraire, par contre
					en revanche, en réalité, toutefois, néanmoins
Connecter les phrases pour marquer la conséquence	alors	alors	alors		
			donc, en effet	donc, en effet	donc, en effet
					par conséquent, ainsi, c'est pourquoi
			Introduction de nuances de temps ou de modes même s'ils ne sont pas maîtrisés : passé simple, conditionnel, subjonctif	Introduction de nuances de temps ou de modes même s'ils ne sont pas maîtrisés : passé simple, conditionnel, subjonctif	Introduction de nuances de temps ou de modes même s'ils ne sont pas maîtrisés : passé simple, conditionnel, subjonctif
Indiquer les modifications de temps entre les phrases	Avant, après, plus tôt, hier aujourd'hui demain, la semaine dernière, prochaine	Avant, après, plus tôt, hier aujourd'hui demain, la semaine dernière, prochaine,	Avant, après, plus tôt, hier aujourd'hui demain, la semaine dernière, prochaine	Avant, après, plus tôt, hier aujourd'hui demain, la semaine dernière, prochaine	
	Utilisation d'un temps simple différent de celui de la phrase précédente même si ce temps n'est pas maîtrisé) présent, passé composé, imparfait, futur	Utilisation d'un temps simple différent de celui de la phrase précédente même si ce temps n'est pas maîtrisé) présent, passé composé,	Utilisation d'un temps simple différent de celui de la phrase précédente même si ce temps n'est pas maîtrisé) présent, passé composé,		

		imparfait, futur	imparfait, futur		
			Le lendemain, la veille, une date, une période, en même temps, pendant ce temps	Le lendemain, la veille, une date, une période, en même temps, pendant ce temps	Le lendemain, la veille, une date, une période, en même temps, pendant ce temps
					Parallèlement, simultanément
			Utilisation de temps différents de la phrase précédente pour marquer l'antériorité ou la durée: passé composé /présent, imparfait/passé simple, (même si ce temps n'est pas maîtrisé) présent/ futur, imparfait/plus- que-parfait	Utilisation de temps différents de la phrase précédente pour marquer l'antériorité ou la durée: passé composé /présent, imparfait/passé simple, (même si ce temps n'est pas maîtrisé) présent/ futur, imparfait/plus- que-parfait	Utilisation de temps différents de la phrase précédente pour marquer l'antériorité ou la durée: passé composé /présent, imparfait/passé simple, (même si ce temps n'est pas maîtrisé) présent/ futur, imparfait/plus- que-parfait
Indiquer les modifications de lieux	Par ajout de groupes du nom ou d'adverbe complément de lieu	Par ajout de groupes du nom ou d'adverbe complément de lieu	Par ajout de groupes du nom ou d'adverbe complément de lieu		
			Par ajout d'éléments descriptifs, de propositions de lieux ou de phrases descriptives	Par ajout d'éléments descriptifs, de propositions de lieux ou de phrases descriptives	Par ajout d'éléments descriptifs, de propositions de lieux ou de phrases descriptives
Assurer la	Pronom personnel sujet,	Pronom personnel	Pronom personnel		

permanence des éléments par reprises anaphoriques, d'une phrase à l'autre.	synonyme, groupe du nom expansé par un adjectif, un complément du nom, une relative qui	sujet, synonyme, groupe du nom expansé par un adjectif, un complément du nom, une relative qui	sujet, synonyme, groupe du nom expansé par un adjectif, un complément du nom, une relative qui		
				Par ajout de comparaisons ou métaphores	Par ajout de comparaisons ou métaphores
			Par emploi de déterminants précis (démonstratifs, possessifs)	Par emploi de déterminants précis (démonstratifs, possessifs)	Par emploi de déterminants précis (démonstratifs, possessifs)
			Par ajout de propositions relatives (dont, où, que, lequel...)	Par ajout de propositions relatives (dont, où, que, lequel...)	Par ajout de propositions relatives (dont, où, que, lequel...)
			Par mise en apposition	Par mise en apposition	Par mise en apposition
			Par emploi de pronoms objets (lui, y, en)	Par emploi de pronoms objets (lui, y, en)	Par emploi de pronoms objets (lui, y, en)
Insérer une citation ou un dialogue		Par l'emploi du style indirect : il dit que, il pense que + verbe temps simples, il demande de + infinitif	Par l'emploi du style indirect : il dit que, il pense que + verbe temps simples, il demande de + infinitif	Par l'emploi du style indirect : il dit que, il pense que + verbe temps simples, il demande de + infinitif	
			Par l'emploi du style indirect : en variant les introducteurs : répondre, répliquer, ajouter, signaler...	Par l'emploi du style indirect : en variant les introducteurs : répondre, répliquer, ajouter, signaler...	Par l'emploi du style indirect : en variant les introducteurs : répondre, répliquer, ajouter, signaler...

			En utilisant le conditionnel ou le subjonctif même s'ils ne sont pas maîtrisés exemple: il affirme qu'il serait nécessaire, que je fasse	En utilisant le conditionnel ou le subjonctif même s'ils ne sont pas maîtrisés exemple: il affirme qu'il serait nécessaire, que je fasse	En utilisant le conditionnel ou le subjonctif même s'ils ne sont pas maîtrisés exemple: il affirme qu'il serait nécessaire, que je fasse
			Par l'emploi du style direct avec variation des introducteurs de dialogue (répondit-il, répliqua-t-il ...)	Par l'emploi du style direct avec variation des introducteurs de dialogue (répondit-il, répliqua-t-il ...)	Par l'emploi du style direct avec variation des introducteurs de dialogue (répondit-il, répliqua-t-il ...)

La grammaire : les phrases, les groupes de mots, les mots

Les phrases, les groupes de mots

Reconnaitre des phrases	Délimitation par majuscule et point, unité de sens. Repérage de questions	Délimitation par majuscule et point, unité de sens. Repérage de l'interrogation et de l'exclamation	Délimitation par majuscule et point, unité de sens Identification de phrases déclaratives, interrogatives et exclamatives		
La phrase en deux morceaux	Identifier et le groupe sujet et le groupe verbal	Identifier et le groupe sujet et le groupe verbal	Identifier et le groupe sujet et le groupe verbal		
		Identifier le verbe et le sujet Le sujet est un nom ou un pronom	Identifier le verbe et le sujet Le sujet est multiple ou c'est un pronom	Identifier le verbe et le sujet Le sujet est inversé	Identifier le verbe et le sujet Le sujet est un pronom relatif

		personnel devant le verbe	autre qu'un pronom personnel		
		<p>Identifier les groupes du nom de la phrase</p> <p>Les groupes sont simples : déterminant, nom, adjectif, il est sujet</p>	<p>Identifier les groupes du nom de la phrase :</p> <p>Le groupe est un pronom, il est sujet</p>	<p>Identifier les groupes du nom de la phrase</p> <p>Le groupe est complexe et comprend d'autres groupes : complément du nom ou relative avec une autre proposition</p> <p>Le groupe du nom est complément d'objet</p>	<p>Identifier les groupes du nom de la phrase</p> <p>Le groupe est complexe et comprend d'autres groupes : complément du nom ou relative avec une autre proposition</p> <p>Le groupe du nom est complément d'objet</p>
			<p>Le complément du verbe</p> <p>cod</p>	<p>Le complément du verbe</p> <p>cod, coi</p>	<p>Le complément du verbe</p> <p>cod placé avant</p>
			<p>Le complément du nom</p>	<p>Le complément du nom</p>	<p>Le complément du nom</p> <p>L'apposition</p>
			<p>L'attribut</p>	<p>L'attribut</p>	<p>L'attribut</p>
La phrase en trois morceaux		<p>Identification du groupe déplaçable</p>	<p>Identification du groupe déplaçable</p> <p>Complément circonstanciel de lieu, temps ou manière,</p> <p>Introduction de CC de but, cause,</p>	<p>Identification du groupe déplaçable</p> <p>Complément circonstanciel de lieu, temps ou manière, de but, cause, conséquence</p>	<p>Identification du groupe déplaçable</p> <p>Complément circonstanciel de lieu, temps ou manière, de but, cause, conséquence</p>

			conséquence		
La phrase complexe			Identification des propositions indépendantes	Identification des propositions indépendantes	Identification des propositions indépendantes
			Identification des propositions relatives avec qui	Identification des propositions relatives avec qui, dont, où, lequel	Identification des propositions relatives avec qui, dont, où, lequel
				Identification des propositions principales et relatives subordonnées	Identification des propositions principales et relatives subordonnées
					Identification des propositions principales et conjonctives subordonnées
					La phrase passive et le complément d'agent
Les mots					
Classification	Identification progressive par classements des noms,déterminants,adjectifs,verbes,connecteurs,pronoms personnels sujets,interrogatifs autres mots	Identification progressive par classements des noms :communs, propres, déterminants : le, la, les, un, une, des adjectifs qualificatifs verbes conjugués /infinitif,	Identification progressive par classements des noms :communs, propres, déterminants : le, la, les, un, une, des adjectifs qualificatifs verbes conjugués /infinitif,		

		<p>1^{er} et 2^e groupes connecteurs et, mais, car, alors, ou, pronoms personnels : je, tu, il(s), elle(s), on, nous, vous,</p> <p>interrogatifs : où, quand, comment, qui, pourquoi...</p> <p>autres mots</p>	<p>1^{er} et 2^e groupes connecteurs et, mais, car, alors, ou, pronoms personnels : je, tu, il(s), elle(s), on, nous, vous,</p> <p>interrogatifs : où, quand, comment, qui, pourquoi...</p> <p>autres mots</p>		
			<p>Identification progressive par classement des catégories :</p> <p>déterminants articles définis et indéfinis, possessifs : mon, ma, ta sa, notre ...</p> <p>démonstratifs : ce, cette, ces, cet</p> <p>adjectifs indéfinis : tous, toutes</p> <p>interrogatifs : quelle, quel...</p> <p>connecteurs de chronologie, de rupture, de logique,</p> <p>pronoms personnels : eux, la, lui, leur, y, en ... démonstratifs : celui,</p>	<p>Identification progressive par classement des catégories :</p> <p>déterminants articles définis et indéfinis, possessifs : mon, ma, ta sa, notre ...</p> <p>démonstratifs : ce, cette, ces, cet</p> <p>adjectifs indéfinis : tous, toutes</p> <p>interrogatifs : quelle, quel...</p> <p>connecteurs de chronologie, de rupture, de logique,</p> <p>pronoms personnels : eux, la, lui, leur, y, en ... démonstratifs : celui,</p>	<p>Identification progressive par classement des catégories :</p> <p>déterminants articles définis et indéfinis, possessifs : mon, ma, ta sa, notre ...</p> <p>démonstratifs : ce, cette, ces, cet</p> <p>adjectifs indéfinis : tous, toutes</p> <p>interrogatifs : quelle, quel...</p> <p>connecteurs de chronologie, de rupture, de logique,</p> <p>pronoms personnels : eux, la, lui, leur, y, en ... démonstratifs : celui,</p>

			<p>celle, celle-ci, ceux-là... possessifs : le mien, la tienne, les siens...</p> <p>relatifs : qui, que, dont, où, lequel...</p> <p>indéfinis : tout chaque, chacun, les uns les autres ...</p> <p>les verbes : 1^{er}, 2^e, 3^e groupes, auxiliaires, d'état, d'action</p> <p>les marqueurs de temps et de lieu</p>	<p>celle, celle-ci, ceux-là... possessifs : le mien, la tienne, les siens...</p> <p>relatifs : qui, que, dont, où, lequel...</p> <p>indéfinis : tout chaque, chacun, les uns les autres ...</p> <p>les verbes : 1^{er}, 2^e, 3^e groupes, auxiliaires, d'état, d'action</p> <p>les marqueurs de temps et de lieu</p>	<p>celle, celle-ci, ceux-là... possessifs : le mien, la tienne, les siens...</p> <p>relatifs : qui, que, dont, où, lequel...</p> <p>indéfinis : tout chaque, chacun, les uns les autres ...</p> <p>les verbes : 1^{er}, 2^e, 3^e groupes, auxiliaires, d'état, d'action</p> <p>les marqueurs de temps et de lieu</p>
Les verbes et les temps	Repérer le présent, passé et futur	Repérer le présent, passé et futur	Repérer le présent, passé et futur		
		Repérer les verbes au présent, passé composé, futur, imparfait, infinitif	Repérer les verbes au présent, passé composé, futur, imparfait, infinitif	Repérer les verbes au présent, passé composé, futur, imparfait, infinitif	
			<p>Poursuivre un texte au présent, passé composé, futur, imparfait</p> <p>Transformer un texte écrit dans un de ces temps dans un autre de ces temps</p>	<p>Poursuivre un texte au présent, passé composé, futur, imparfait</p> <p>Transformer un texte écrit dans un de ces temps dans un autre de ces temps</p>	<p>Poursuivre un texte au présent, passé composé, futur, imparfait</p> <p>Transformer un texte écrit dans un de ces temps dans un autre de ces temps</p>
			Repérer les verbes à	Repérer les verbes	Repérer les verbes

			l'impératif et poursuivre un texte à l'impératif	à l'impératif et poursuivre un texte à l'impératif	à l'impératif et poursuivre un texte à l'impératif
				Repérer les verbes au passé simple, au plus –que- parfait	Repérer les verbes au passé simple, au plus- que- parfait
					Poursuivre un texte en utilisant plus-que- parfait et passé simple
					Repérer les verbes au conditionnel et subjonctif et participe présent
Apprendre à conjuguer les verbes	Présent Quelques verbes génériques à quelques personnes (Cf. liste 1 ^{re} année)	Présent 1 ^{er} et 2 ^e groupes + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir, pouvoir, devoir, savoir	Présent 1 ^{er} et 2 ^e groupes + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir, pouvoir, devoir, savoir	Présent 1 ^{er} et 2 ^e groupes + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir, pouvoir, devoir, savoir	
			+ quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe (verbes en -aitre, -dre...)	+ quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe (verbes en -aitre, -dre...)	+ quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe (verbes en -aitre, -dre...)
		Futur, imparfait, passé composé, impératif présent Introduire des remarques générales : Les terminaisons de l'imparfait et du futur, la	Futur, imparfait, passé composé, impératif présent 1 ^{er} et 2 ^e groupes + quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe + être, avoir, faire, dire, prendre,	Futur, imparfait, passé composé, impératif présent 1 ^{er} et 2 ^e groupes + quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe + être, avoir, faire, dire, prendre,	Futur, imparfait, passé composé, impératif présent 1 ^{er} et 2 ^e groupes + quelques familles génériques de verbes du 3 ^e groupe + être, avoir, faire, dire, prendre,

		<p>construction infinitif + terminaison du futur, la construction auxiliaire + participe passé du passé composé, La construction aller + infinitif du futur proche</p>	<p>mettre, aller + verbes modaux, vouloir pouvoir, devoir, savoir</p>	<p>mettre, aller + verbes modaux, vouloir pouvoir, devoir, savoir</p>	<p>mettre, aller + verbes modaux, vouloir pouvoir, devoir, savoir</p>
				<p>Passé simple 3^èP 1^è et 2^è groupes + quelques familles génériques de verbes du 3^è groupe + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir pouvoir, devoir, savoir</p>	<p>Passé simple 3^èP 1^è et 2^è groupes + quelques familles génériques de verbes du 3^è groupe + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir pouvoir, devoir, savoir</p>
					<p>Conditionnel, subjonctif présent, Participe présent 1^è et 2^è groupes + quelques familles génériques de verbes du 3^è groupe + être, avoir, faire, dire, prendre, mettre, aller + verbes modaux vouloir pouvoir, devoir, savoir</p>

5 Évaluation

L'évaluation doit permettre de montrer l'évolution de l'élève en langue française dans l'acquisition des compétences de communication verbale qui se manifestent au travers des intentions. C'est pourquoi elle doit s'appuyer sur un constat précis des avancées dans tous les domaines : oral en interaction, oral en continu, écrit, compréhension et production.

La présence de continuums permet de baliser les apprentissages tout au long de la scolarité afin de ne pas perdre de vue les compétences à atteindre.

5.1 Évaluer des compétences

L'évaluation en cours d'activité lors de la mise en œuvre d'une tâche visant à réaliser une intention.

5.1.1 **Tâches de l'enseignant :**

- Observer l'élève en activité pour établir un diagnostic de ce qu'il sait et sait faire pour programmer les aides, tâches et outils dont il aura besoin pour progresser.
- Prendre des notes lors de l'observation et les consigner dans un support sous une forme laissée au libre choix de l'enseignant : fiches d'observation, recueil sur un tableau de bord...
- Dégager un certain nombre de points à travailler (améliorations, notions ou savoirs à introduire, etc.) et les proposer sous forme de grille
- Négocier cette grille avec l'élève et l'utiliser à la fois pour l'évaluation et l'auto - évaluation.

5.1.2 **Tâche de l'élève :**

- S'exprimer et s'expliquer sur ses réussites et ses difficultés en cours ou à la fin de sa prestation.
- Entendre les autres élèves s'exprimer sur sa prestation
- Comparer sa prestation à celles d'autres élèves ou à un support expert
- Dégager un certain nombre de points à faire progresser et les lister
- Utiliser cette grille lors d'une tâche suivante et s'auto - évaluer à partir de cette grille.

5.2 **Les composantes évaluées lors de la production d'une prestation :**

- La réalisation de l'intention
- La structuration du texte
- La cohésion du texte
- La qualité syntaxique des phrases et l'usage des temps
- La qualité orthographique

Dans le cas d'un projet d'écriture l'élève n'est pas en mesure seul d'effectuer une autoévaluation de sa production sur tous ces items à la fois. Il est alors possible d'effectuer des relectures successives en utilisant des grilles de relecture construites en classe en fonction de l'intention et de dissocier trois activités :

- La réalisation de l'intention et la structuration du texte
- La cohésion du texte et sa qualité morpho phrastique
- La qualité orthographique. La relecture orthographique, gagnera à être différée dans le temps (le lendemain par exemple) pour ne pas placer l'élève en situation de surcharge cognitive, cf. 3.2.2.

5.2.1 **Evaluer les outils de la langue**

La partie « contenu » définit avec précision les outils de la langue convoqués lors de la réalisation d'intentions. Le code de couleurs utilisé donne une indication quant à la pertinence de l'évaluation, limitant de fait la pratique de l'évaluation sommative. En effet, lors de la phase d'introduction du savoir (rose), il n'y a pas lieu de mettre en place une évaluation. Lors de la phase d'automatisation en contexte (vert pâle), il devient utile de mesurer le niveau de réussite de l'élève. La dernière phase (en bleu), autorise une évaluation de la connaissance dans un contexte d'**écriture spontanée**. Ce type d'évaluation est à privilégier car il reflète la réalité et permet à l'enseignant de recueillir des indices sur l'avancement des connaissances morphosyntaxiques et orthographiques. En utilisant une grille de lecture (comme celle pour l'orthographe, cf.2.2.2.) il pourra établir le diagnostic précis de chaque élève à un moment donné dans ces deux domaines. Il pourra également établir le diagnostic de la classe et planifier par ordre de fréquence d'erreurs les séances d'apprentissages à mettre en place. L'aide individualisée prendra la forme de groupes de remédiations pour les élèves encore en vert dans une notion alors qu'ils auraient dû être en bleu. Pour les élèves qui présentent de sérieuses lacunes, un soutien sera organisé.

La mise en place de **programmes personnalisés de réussite** en autogestion est un moyen efficace dans le traitement de ce type de lacunes. Cette gestion des apprentissages permettra de dégager plus de temps pour les introductions de savoirs nouveaux nécessaires en 3^e, 4^e et 5^e année.

5.2.2 **L'évaluation lors de l'apprentissage de la lecture**

Comme il est écrit dans le chapitre 2.2.1.1, l'apprentissage de la lecture nécessite un pilotage attentif.

Pour rappel, le décrochage en 1^{re}année intervient très tôt et se manifeste par une impossibilité à combiner les graphèmes. Dès lors il convient de mettre en place un soutien intensif jusqu'à ce que l'élève connaisse le code et comprenne le principe de la combinatoire. Le plus souvent des troubles dyslexiques sont la cause de ces difficultés. Il convient alors de proposer un suivi très rapidement.

L'utilisation périodique du tableau ci-joint permettra de mesurer l'évolution des élèves de la classe et de les répartir dans des groupes de niveau qui répondront précisément à leurs besoins :

Lecture fluide	Lecture hésitante	Lecture laborieuse Code – Sens +	Lecture laborieuse Code + Sens -	Pas de lecture
Groupe de lecture autonome sur textes de plus en plus longs et complexes adaptés à leur âge.		Groupe classe avec apprentissage systématique et méthodique mené par l'enseignant.		Elèves en soutien

À la fin de la 2^e année, les élèves sont en règle générale tous devenus lecteurs. Cependant chez certains élèves, des difficultés persistent. Elles sont de trois ordres :

Difficultés d'automatisation : l'élève opère un déchiffrage lent et fastidieux, coûteux en temps et en efforts. Il perd le fil de ce qu'il lit. En revanche, si l'enseignant lit le texte, l'élève n'éprouve aucune difficulté ni de compréhension du sens, ni de compréhension du lexique.

Difficultés de lexique : l'élève lit vite mais ne possède pas un vocabulaire suffisant pour comprendre le texte. Un lexique peu développé peut freiner la compréhension du texte. L'élève fait des faux-sens. Cependant si le lexique est expliqué, il ne rencontre pas de difficultés et comprend. Ce type de difficulté est fréquent chez les élèves bilingues qui possèdent par ailleurs souvent ce vocabulaire dans l'autre langue.

Difficultés liées au sens : l'élève lit vite, il possède un capital lexical important mais ne comprend pas les textes.

Dans ces trois cas, un traitement précis et individualisé doit être proposé en classe et lors des périodes de soutien éducatif jusqu'à disparition des difficultés.

5.3 Les formes d'évaluation :

Indépendamment de l'évaluation formative, principe de base de toute pédagogie différenciée, l'évaluation prend d'autres formes :

- **L'évaluation continue** faite en cours ou en fin de modules selon les modalités pédagogiques choisies par l'enseignant.
- **L'évaluation institutionnelle** sous la forme du **carnet scolaire**.
- **L'autoévaluation**
- **L'aco-évaluation**

5.3.1 *L'auto-évaluation et le portfolio*

La démarche holistique choisie dans le programme de Français LI implique la pratique de l'autoévaluation. Pour être efficace, celle-ci se pratique régulièrement, l'enfant étant invité sous des formes diverses à apprécier son travail. Pour cette pratique, l'utilisation d'un outil adapté à l'évaluation des compétences acquises par l'apprenant dans son parcours est nécessaire. A cette fin, l'élaboration d'un portfolio paraît tout indiquée, car c'est un outil personnel conçu pour mettre en valeur les réussites. Il est construit par l'élève, qui peut le présenter à ses enseignants, ses parents, voire aux membres de sa famille ainsi qu'à ses camarades de classe et à ses amis. Il devient ainsi un support de discussions et d'échanges.

En général, un portfolio est composé de 3 parties : biographie, dossier et passeport.

- une biographie langagière : constituée d'éléments qui renseignent sur l'identité langagière de l'élève et la place de la langue française dans son

parcours et dans sa vie. Cette partie peut être combinée avec le portfolio des langues dont les items se recourent.

- un dossier : composé d'une collection de documents variés choisis par l'élève parce qu'ils reflètent ses progrès, ses réussites et ses connaissances. Cette partie peut comprendre en outre la référence aux textes littéraires qu'il aime.
- un passeport : composé de fiches d'auto-évaluation sur lesquelles l'enfant peut cocher ses réussites en rapport avec le programme de Français L I.

6.3.2 **La co-évaluation**

On entend par co-évaluation une démarche d'évaluation mutuelle (par les pairs). Elle peut porter en particulier sur des productions réalisées par le même élève, à propos desquelles quelques camarades expriment leur opinion. À partir des points forts et des points faibles ainsi recensés peuvent émerger des critères d'évaluation, eux-mêmes éventuellement contestables (par d'autres élèves, par l'enseignant) ou transférables dans d'autres contextes.

6 Annexes

6.1 **Liste indicative et non exhaustive de mots dont l'orthographe devrait être connue en première année.**

Nous distinguerons parmi cette liste, les mots dont l'orthographe ne pose pas de problème compte-tenu de la transparence grapho-phonétique, de ceux qui posent un problème et dont l'orthographe nécessite d'être mémorisée globalement et rapidement du fait de leur fréquence dans la lecture et la production d'écrits.

Cette liste pourra évoluer au fur et à mesure des besoins de la classe et être complétée au gré des rencontres de mots utiles et fréquents.

Mots transparents	Mots contenant des difficultés		Noms fréquents	
le	un	il/elle a	maison	lundi
la	elle	j'ai	papa	mardi
une	en	ils/ elles ont	maman	mercredi
de	au	il dit	porte	jeudi
il	ce	je suis	rue	vendredi
je	pour	il/elle est	terre	samedi
du	on	ils/elles sont	été	dimanche
il va	et	c'est	table	mars
par	les	je vais	école	moulin
me	lui	je fais	jardin	plante
tu	que	il/elle fait	bébé	pomme
se	qui	ils/elles/ont	carte	poire

sur ne si	avec plus où à y mon son tout dans nous vous des comme sans bien mais pas bon petit	je vois il/elle voit il/elle peut il/elle veut il y a	cheminée rouge livre nature sucre tête vache barbe classe feu lion matin robe soir vendredi branche chat facteur lapin	poste route soleil <i>autres :</i> triste revenir tuer loup vélo moto
-----------------	---	---	--	--

6.2 Liste indicative et non exhaustive de mots dont l'orthographe devrait être connue en deuxième année

Cette liste comporte deux parties : l'une concernant les mots outils fréquents et utiles lors de la lecture et la production d'écrit, l'autre concernant les mots les plus fréquents rencontrés en 2^e année.

Cette liste composée à partir de différentes sources (citées dans la bibliographie), peut être complétée par d'autres sources en vigueur dans les pays francophones concernés par ce programme ainsi que sur l'échelle Dubois-Buyse qui constitue la référence en la matière. Elle pourra évoluer au fur et à mesure des besoins de la classe et être complétée au gré des rencontres de mots utiles et fréquents.

mots outils fréquents				
aller alors après autour autre avant avoir car ces cette	chez comment deux dire dont encore ensuite entre eux ici	jamais leur mes même moi moins non nos notre sous	oui pourquoi près puis quand quel quelle quoi ses soi	tard tes toi tôt toujours tous toute très trop votre voici/voilà

autres mots				
aéroport	contre	français	mouton	retour
agréable	compagnon	froid	musique	réunir
allemand	conduite	fromage	neige	revoir
anglais	confiture	futur	niche	riche
animal	costume	gare	nuage	rire
année	couche	garçon	nom	roi
arbre	coucou	gomme	octobre	ronde
arme	coude	grand	œuf	rose
armoire	coupe	gros	oncle	sable
article	courage	homme	orange	sac
artiste	croix	image	ordinateur	sage
avenir	culture	internet	ordre	salade
avion	devenir	jouer	os	salut
balle	devoir	jeu	parent(s)	savoir
belge	diable	journal	pauvre	semaine
blé	dictée	journée	pays	singe
bonne	directeur/trice	juste	pénible	sol
boire	donner	lait	père	solide
bonjour	double	large	perle	sorte
bord	douleur	lecture	personne	sortie
bouche	droite/gauche	libre	peur	soupe
bouton	écriture	ligne	piste	stylo
brave	église	lire	planche	suite
café	élève	liste	plume	tarte
cage	enfant	lit	poche	tartine
cahier	étable	luxembourgeois	poupée	tasse
calcul	être	maitre	pouvoir	tige
carton	étude	maitresse	premier	travail
cave	fabrique	maladie	prendre	trousse
chaleur	faire	marche	prince/esse	toucher
chambre	famille	mariage	prison	valise
chanson	faute	matière	production	venir
chanteur	femme	matinée	propre	vie
chasseur	ferme	marque	rédiger	ville
chemin	fête	mère	regarder	village
cheval	feuille	message	reine	visage
cheveu(x)	fil	meuble	règle	visiteur
chien	fleuve	midi	remarque	voiture
cloche	fort	mois	remise	voir
cœur	fortune	monde	reproche	voleur
coin	français	mort	reste	vouloir
copie	froid	moustache	retenir	voyage
				vue

6.3 **Listes de mots en troisième, quatrième année et cinquième année.**

Les enseignants pourront prendre appui sur la liste Dubois-Buyse de référence ou sur toute autre liste académique en vigueur dans leur pays d'origine.

6.4 **Glossaire**

Approche holistique : processus qui prend en compte le développement de l'individu dans sa globalité en intégrant les aspects psychologiques, affectifs, physiques, physiologiques, sociaux et cognitifs.

Caractéristiques textuelles : ensemble de caractéristiques grammaticales, sémantiques, pragmatiques, etc. identifiées sur un corpus de textes observé dans des situations contextuelles similaires.

Cohérence textuelle : elle se manifeste au niveau global du texte (interprétabilité, unité thématique, champ lexical...) C'est une condition textuelle qui exige la présence d'une relation logique et non contradictoire entre les phrases du texte, et réalise son unité. Elle équivaut à la représentation mentale que se construit le lecteur à partir du texte et qui doit, de préférence, être logique et sans contradiction. La simple juxtaposition des faits, même sans liens explicites, permet d'inférer une cohérence logique.

Cohésion textuelle : elle concerne la continuité informationnelle du texte et ne met en jeu que des éléments syntaxiques et sémantiques pour rendre compte par exemple des relations temporelles, thématiques ou référentielles. Elle se manifeste au niveau local, phrase à phrase. C'est l'effet de continuité et de progression sémantique et référentielle produit dans un texte par un dispositif linguistique. Les relations cohésives (liens intra textuels) peuvent être de plusieurs types: la référence, la substitution, l'ellipse et la conjonction. Les déictiques, la pronominalisation, les substitutions lexicales, les connecteurs entre autres font partie de ce qui rend un texte cohésif.

Combinatoire : mécanisme qui permet au lecteur débutant, voire au lecteur expert, qui se retrouve face à un nouveau mot ou bien à un mot inconnu, de pouvoir le décoder en fusionnant les sons qui composent le mot.

Compétence : aptitude à mobiliser une série de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre les problèmes inhérents à une tâche représentative d'une famille de situations.

Compétences de communication verbale : aptitude à mobiliser conjointement une série de savoirs, savoir-faire et savoir-être pertinents pour résoudre les problèmes inhérents à une tâche représentative d'une famille de situations de communication.

Connecteur : que ce soit au niveau de la phrase simple, de la phrase complexe ou de l'enchaînement des paragraphes dans le texte, les connecteurs établissent entre les éléments reliés une relation logique et une nuance de sens précise (opposition, cause, conséquence, temps, condition, opposition, comparaison, but, etc...). Les

connecteurs ou mots de liaison ou marqueurs de relation ou mots charnières peuvent être : des conjonctions et locutions conjonctives, des prépositions et locutions prépositionnelles, des adverbes et locutions adverbiales.

Consensus : accord entre plusieurs parties, plusieurs personnes.

(Approche) constructiviste : approche qui s'appuie sur les théories constructivistes (Piaget, Vigotski). C'est l'apprenant qui construit son savoir en interaction avec le monde qui l'entoure, notamment dès lors qu'il est confronté à un obstacle à franchir. La tâche de l'enseignant est alors de présenter des obstacles accessibles en fonction du niveau présumé des connaissances de l'élève et de lui apporter des outils qui peuvent lui servir à la résolution. Les interactions, échanges constructifs entre pairs font partie intégrante du processus. L'élève est mis en confiance par l'enseignant ou les élèves pour résoudre le problème rencontré dans la *zone proximale de développement*. Il est, dans un premier temps accompagné puis, dans un deuxième temps encouragé à agir seul. L'erreur est perçue comme un tremplin pour réussir.

Zone proximale de développement : distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte

Continuum : outil qui permet de visualiser la progression dans l'acquisition d'une compétence. Le continuum utilise des descripteurs par paliers.

Désinence du verbe : Affixe qui s'adjoint à la finale d'un verbe pour constituer avec la racine les formes de la *flexion* verbale (conjugaison).

Flexion : changement des désinences du verbe en fonction du mode, du temps ou du pronom.

Différenciation, pédagogie différenciée : pédagogie qui propose des tâches et apprentissages différents et adaptés aux besoins précis de chaque élève afin de le faire progresser et de l'amener au plus près du niveau attendu. La pédagogie différenciée tient compte des acquis individuels, du rythme de l'élève et de ses stratégies.

Discours : désigne la trace orale ou écrite d'une production langagière envisagée dans son rapport avec la situation de communication : qui entre en contact avec qui, dans quelles circonstances et dans quel but ?

Compétence discursive : compétence qui permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents.

Elle recouvre:

- la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes
- la capacité à les maîtriser
- la capacité de gérer et de structurer le discours
- la capacité à structurer ; le plan du texte (C'est la connaissance des conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée). (extrait de définition. CECRL)

Émetteur : voir **récepteur** et schéma de Jakobson :
https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A9ma_de_Jakobson

Encodage/Décodage :

1) l'encodage, relatif au code (alphabétique) et donc à la combinatoire, consiste à assembler les lettres de l'alphabet pour former les syllabes du mot écrit et à construire les associations entre d'un côté les lettres et les syllabes et de l'autre côté les sons et les sens correspondants ; il conduit naturellement au décodage qu'il détermine fondamentalement.

2) le décodage est le déchiffrement, ou reconnaissance, consistant à analyser le mot en unités constitutives qui sont les syllabes et les lettres.

Enseignement spiralaire : démarche pédagogique où l'enseignant

- introduit le savoir nouveau en contexte, en réponse à un besoin précis pour un élève devant un obstacle (en donnant une explication brève ou en profitant de la situation pour faire construire le savoir)
- puis revient constamment en rappel sur les éléments introduits, dans différents contextes et situations, dans le but de permettre à l'élève de généraliser les principes observés et de les utiliser.

Expansion du nom (nom expansé) : procédé qui permet d'agrandir le groupe du nom ou la phrase simple et donc de le/la complexifier (reprises anaphoriques, ajout d'adjectifs, d'apposition, de proposition relative, de complément du nom, d'adverbe).

Faits de discours, faits de style, faits de langue : ce qui est de l'ordre du discours est un ensemble de « faits momentanés » qui trouvent leur origine au sein du système de la langue.

Si l'on comprend les faits de style comme des éléments lisibles, relevant de la technicité de discours et dont le but est de créer une relation particulière avec le lecteur, alors ils sont l'objet d'une évolution - identique à la constitution de la langue - dans laquelle la réception joue un rôle important.

Genres : notion de type catégorielle qui permet de classer des productions littéraires en prenant en compte des aspects de forme (genre poétique, genre narratif ou genre dramatique), de contenu (entre autres : roman d'aventure, journal intime, théâtre de boulevard, etc.), ou encore de registre (fantastique, tragique, comique notamment).

Grapho-phonétique : mise en correspondance des sons entendus ou prononcés (composés de phonèmes) et du code écrit (code alphabétique et graphèmes)

Linguistique : compétence **linguistique** qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique, de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. (Définition CECRL). Ne pas confondre linguistique et langagier.

Modalisation : ensemble de procédés qui permettent à l'énonciateur de prendre position dans son discours (adverbes, métaphores, comparaisons etc.). Ils traduisent

la subjectivité de l'énonciateur (exemples : sans doute, tellement, magnifique, comme un ange, etc.

Récepteur : le récepteur désigne une personne qui participe **activement** au discours ou à l'échange en donnant du sens à l'énoncé de l'émetteur. Le terme émetteur est employé dans le sens d'énonciateur, celui de récepteur est employé dans le sens de co-énonciateur.

Reprise anaphorique : mots ou groupes de mots qui remplacent ou évoquent un terme et donc permettent d'éviter les répétitions. Exemples : il / lui / le petit garçon / Rémi/ son chat (celui de Rémi), etc.

Segmentation syllabique : capacité à percevoir les unités de la parole de manière à les manipuler et à y réfléchir. On parle aussi de conscience des chaînes phonologiques.

Structure du texte : (capacité à structurer, plan du texte) :

C'est la connaissance des conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée. La structure du texte est le produit d'une activité énonciative inscrite dans un type de discours déterminé.

Style : façon particulière dont chacun exprime sa pensée, ses émotions, ses sentiments : *Avoir un style simple*. Forme de langage fonctionnel usitée dans une activité de type administratif, commercial, etc. Ex. *Style administratif*.

Style littéraire : ensemble de procédés d'écriture qui permettent de reconnaître un écrivain. Terme utilisé abusivement pour parler des genres littéraires

Figure de style : procédé qui consiste à rendre ce que l'on veut dire plus expressif, plus impressionnant, plus convaincant, plus séduisant...Elle est utilisée en littérature, dans les beaux discours mais aussi dans le langage courant. Une figure de style permet de créer un effet sur le destinataire d'un texte (écrit ou parlé).

Unités textuelles : «Les unités textuelles (que l'on se gardera bien d'assimiler aux phrases typographiques) entretiennent des rapports de sens qui fondent la possibilité de leur regroupement en « séquences » de différents types : narration, descriptif, explicatif et argumentatif. Adam, 2005

Texte : discours qui répond à une activité énonciative dans un contexte socio-discursif de production et d'interprétation. Est défini comme texte toute séquence discursive orale ou écrite inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, à une activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.

Texte d'expert : texte qui met en œuvre des normes dans une pratique sociale donnée. Ces normes ont une influence sur la syntaxe, le style, le genre ... et permettent de mettre en évidence des caractéristiques observables et réutilisables par l'apprenant.

6.5 Bibliographie

Livres :

REY (Bernard), .CARETTE (Vincent), DEFRANCE (Anne), KAHN(Sabine), 2012 *Les Compétences à l'école*, Bruxelles, Editions De Boeck.

MARTELLO (Florindo), LEFEBVRE (Letty), 2005, *Communiquer et apprendre à communiquer*. Wavre-Wommelgem, Editions Van In.

Ministère de l'Education Nationale France, 2003-2007 *Lire au CP*. Paris CNDP.

Ministère de l'Education Nationale France, 2005 *Lire au CP2*. Paris CNDP

Ministère de la Communauté Française, Belgique, 2009, *Programme des études*. Bruxelles

Ministère de l'Education nationale France, 2008 *Programmes de l'école élémentaire*, Paris.

Ministère de l'Education nationale et de la formation professionnelle. Luxembourg. 2013 *L'évaluation au quotidien à l'école fondamentale*.

CRINON (Jacques), MARIN (Brigitte), LALLIAS (Jean-Claude) 2006. *Enseigner la littérature cycle 3*, Editions Nathan.

DUMORTIER (Jean-Louis), DISPY (Michèle) 2006. *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*. Pressesuniversitaire de Namur, collection Tactiques.

DISPY (Michèle), DUMORTIER (Jean-Louis), 2008. *Des textes pour comprendre le monde. Proposition pour étayer l'apprentissage de la lecture des écrits non fictionnels*. Pressesuniversitaire de Namur, collection Tactiques.

TERS François, MAYER Georges, REICHENBACH Daniel, 1995 *L'échelle DUBOIS-BUYSE*, MDI.

CRDP de Franche-Comté 1994 *Outils pour l'enseignement global du français*.

Articles :

CRINON Jacques, Équipe CIRCEFT-ESCOL, 2011. *Le vocabulaire et son enseignement, lexique et compréhension des textes*, MEN Éduscol.

CRINON Jacques, 2012 *Enseigner la littérature à l'école*, Conférence Écoles européennes Bruxelles.

CRINON Jacques, et RICARD-FERSING E. 2004. *Lire, réfléchir, débattre*. Cahiers pédagogiques, 422,22-24.

DUMORTIER (Jean-Louis), 2012-2013. *A propos des compétences de communication verbale*. Conférence Écoles européennes Bruxelles, Luxembourg.

DUMORTIER (Jean-Louis), 2013. *Proposition de tâches propres à développer la compétence de compréhension en lecture d'un écrit à visée informative*. Conférence Écoles européennes Luxembourg. Tiré de DUMORTIER (Jean-Louis),DISPY (Michèle), 2008. *Des textes pour comprendre le monde*. Presses universitaires de Namur, collection Tactiques.

Autres articles de référence :

DUMORTIER (Jean-Louis), *Regard sur l'enseignement de la grammaire en communauté française de Belgique*. Lettre de l'AIRDF, n° 44-45.

DUMORTIER (Jean-Louis), 2010. *Curriculum et didactique du Français*. Lettre de l'AIRDF, n° 47.

DUMORTIER (Jean-Louis), 2011. *Pour une rénovation de l'enseignement des savoirs langagiers en Belgique francophone*. Enjeux, n°81

Documentation non exhaustive sur les listes de mots :

Ministère de l'Éducation nationale France, 2008. *Éduscol Ressources pour faire la classe. Maîtrise de la langue. Lire au CP, programmes 2008* P 65 liste de 45 mots les plus fréquents

<http://www.librairie-interactive.com/echelle-de-mots-dubois-buyse>

<http://ame79.wordpress.com/la-lecture/evaluation-de-50-mots-outils-du-cp-par-la-voie-directe>







<http://www.etab.ac->

[caen.fr/ecaugue/pedag/JeanChristophe/Cycle2/duboisbuyseCP.pdf](http://www.etab.ac-caen.fr/ecaugue/pedag/JeanChristophe/Cycle2/duboisbuyseCP.pdf)

<http://www.adslfred.fr/echelon1.pdf>

6.6 Les aides et exemples :

6.6.1 *Fiches passeport du portfolio*

année	<i>Mon passeport Français</i>				
Type d'activités	Items d'autoévaluation	+	++	+++	++++
					
					
					
					
					
Mes outils					
Culture littéraire					

6.6.2 *Les intentions, exemples*

6.6.2.1 Persuader

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Vers le secondaire
Parler en continu Émetteur			
Ex. Je pense qu'il faut faire ceci parce que cela	Ex. Je pense qu'il faut faire ceci mais aussi cela parce que ceci et cela. Cependant je ne suis pas d'accord avec l'idée de... parce que.... Si nous faisons ceci ou cela, ce n'est pas pour...ou parce que... mais pour ...ou parce que.... Je pense que ce personnage de conte est affectueux mais aussi violent parce que ceci et cela. S'il fait ceci ou cela, ce n'est pas pour...ou parce que... mais pour ...ou parce	Ex. Dans cette activité, certains ont fait ceci (donner des exemples). Or, je crois, (je suis certain(e)) qu'il aurait été plus efficace de procéder de telle ou telle manière parce que ...comme par exemple...Je ne suis pas d'accord avec telle décision puisque ...et c'est bien que... grâce à... Par contre, si nous faisons ceci, nous obtiendrons... Si nous avons fait ceci, cela, nous aurions pu	Ex. Concernant telle problématique, il faut considérer les différents angles : les citer, pour chacun développer un argument persuasif, reprendre à son compte des arguments persuasifs déjà énoncés (comme le dit untel et je partage son opinion), démonter certains arguments (en revanche le point x ne me semble pas judicieux, il pourrait conduire à...) mettre en lumière les points de convergence (c'est la raison pour laquelle je

	que....		retiendrais (idées soutenues) et proposer une solution consensuelle (et proposerais la mise en œuvre de ...)
Écouter comprendre en continu Récepteur			
Ex. J'ai compris que ... parce que... Il a dit que... parce que....	Ex. Ils disent que... pensent qu'il faut faire ceci et cela pour telles raisons et qu'il ne faut pas faire ceci ou cela parce que... Untel dit que... parce que mais untel n'est pas d'accord parce que ceci ou cela.	Ex. Certains pensent qu'il faudrait faire ceci ou cela parce que... et parce que... Ils s'appuient sur des exemples ...Par contre, d'autres ne partagent pas cet avis puisque si... alors.. Ils disent qu'il faudrait... que nous ferions mieux de..., parce que ... Sinon,	Ex. Concernant telle problématique, le texte (ou l'auteur) avance un certain nombre d'arguments en faveur de telle ou telle position dont : les citer. Il s'appuie sur les expériences et constats pour les justifier : les citer. Il montre son désaccord avec des points de vue opposés comme par exemple...en donner les raisons en s'appuyant sur les conséquences de tels choix : les citer, et conclure en faisant un certain nombre de propositions : les citer
Parler en interaction Émetteur			
Ex. Je pense que... parce que...	Ex. Moi je pense que....et toi tu me dis que ... parce que... mais moi... je ne suis pas d'accord avec toi, parce que Oui, j'ai dit que... Mais ce n'est parce que ...comme tu dis (citer) que telle chose se fera, au contraire ; il faut ceci pour faire cela...	Ex. Je te fais mes propositions... Si j'ai bien compris, j'ai bien compris ce que tu penses par rapport à mes propositions (les reformuler) et sur certains points, comme par exemple : (les citer), je suis tout à fait d'accord avec toi, je partage entièrement ton avis, parce que..., D'ailleurs, tu as raison de dire que... par contre quand tu dis que.... Je n'ai pas le même avis que toi parce que... en effet (citer l'explication ou l'illustration : (si ...alors) ou selon toi (citer), mais tu oublies que...	Ex. Idem que pour la 5 ^e année. Ajouter cependant des marques de concessions : J'avoue que tu m'as convaincu sur ce point (le citer) et comme toi, je pense désormais que... je veux bien admettre que... je n'avais pas imaginé les choses sous cet angle et tu as raison de dire que...Nous pourrions donc nous mettre d'accord sur : (énoncer les points). Si tu le permets, je conclurais par...Que dirais-tu de : (énoncer). Si je prends en compte ce que tu viens de dire, nous pourrions conclure sur : (énoncer)
Écouter comprendre en interaction Récepteur			
Ex. Mais pourquoi dis-tu ça ? Je ne comprends pas ce que tu veux dire, je ne comprends pas pourquoi.	Ex. Alors pourquoi penses-tu que ? Peux-tu m'expliquer ? Alors qu'est-ce qu'il faut faire ?	Ex. Alors dis-moi ce que tu penses de... Alors comment expliques-tu que... Qu'est ce qui te fait dire que ? D'où tiens-tu cette idée ? Comment	Ex. Idem que pour la 5 ^e année. Ajouter cependant des marques de concessions : Sur quels éléments t'appuies-tu pour dire, proposer ?... que

		faudrait-il faire selon toi ?	suggères-tu ? quelles seraient tes conclusions ? Quelles idées faudrait-il retenir ?
Écrire			
Ex. Je suis d'accord, je ne suis pas d'accord, je pense que... parce que...	Ex. 1) Je pense qu'il faut faire ceci parce que ceci. Je ne suis pas d'accord avec l'idée de... parce que.... Si nous faisons ceci nous pourrions faire cela. 2) Je pense que ce personnage de conte est affectueux parce que ceci et cela. S'il a fait ceci c'est pour...et je pense qu'il a bien fait (ou l'inverse) parce que... sinon... 3) Développer par ajouts d'éléments, l'argument défendu par un protagoniste dans un dialogue de récit pour soutenir son opinion.	Ex. 1) Il faudrait, nous devrions faire ceci mais aussi cela parce que ceci et cela. Par ailleurs, je ne partage pas l'idée de... parce que....ceci et cela. Si nous faisons ceci ou cela, il se passerait ceci ou cela. Si je pense ceci ou cela, ce n'est pas pour...ou parce que... mais pour ...ou parce que.... 2) Je pense que ce personnage de récit n'est pas comme l'on croit. En effet, s'il apparaît bien comme un être affectueux il est aussi déloyal. Pour preuve : citer les arguments. D'ailleurs, s'il a commis tel ou tel acte, ce n'est pas pour...ou parce que... mais pour ...ou parce que.... 3) Modifier l'opinion d'un personnage de récit dans un dialogue en développant les arguments afférants et constater les effets sur le reste du texte.	Ex. : 1) Concernant telle problématique, il faut considérer les différents angles Certains pensent qu'il faudrait faire ceci ou cela parce que... et parce que... Ils s'appuient sur des exemples En ce qui me concerne, je partage un certain nombre de ces points de vue notamment parce que... d'autres parmi nous soutiennent des points de vue différents comme par exemple (les citer). Ils les expliquent par (justifications puisque si... alors...) Ils disent qu'il faudrait... que nous ferions mieux de..., parce que ... sinon, Quant à moi, je pense que les points x,y ne sont pas judicieux, ils pourraient conduire à... C'est la raison pour laquelle je retiendrais (idées soutenues) et proposerais la mise en œuvre de ... 2) Modifier l'opinion d'un personnage de récit dans un dialogue en développant les arguments afférants et réécrire tout ou partie du texte en tenant compte des conséquences.
Lire, comprendre par la lecture			
Ex. Je pense que ce personnage dit ceci à l'autre parce qu'il veut qu'il fasse ceci. Je pense que ce qu'il dit est juste parce que...	Ex. 1) Dans la presse : ils disent que... pensent qu'il faut faire ceci et cela pour telles raisons et qu'il ne faut pas faire ceci ou cela parce que... Untel dit que... parce que mais untel n'est pas d'accord parce que ceci ou cela. 2) Dans le récit : je pense que l'auteur veut	Ex ; 1) Dans la presse ou un documentaire : dans ce texte, certains pensent qu'il faudrait faire ceci ou cela parce que... et parce que... Ils s'appuient sur des exemples ...Par contre d'autres, ne partagent pas cet avis puisque si... alors... Ils disent qu'il faudrait... que nous	Ex : 1) Dans la presse : concernant telle problématique, le texte (ou l'auteur) avance un certain nombre d'arguments en faveur de telle ou telle position, dont...(les citer). Il s'appuie sur les expériences et constats pour les justifier (les citer). Il

	<p>nous montrer que... mais je ne suis pas d'accord parce que...je suis d'accord avec lui parce que</p> <p>3) Je pense que ce personnage de conte veut persuader l'autre de dire ou faire quelque chose pour... Cela se voit quand il dit ou fait ... S'il a fait ceci c'est pour...et je pense qu'il a bien fait (ou l'inverse) parce que... sinon...</p>	<p>ferions mieux de..., parce que ... Sinon, Après avoir lu, je pense que parce que...</p> <p>2) dans le récit L'auteur veut nous convaincre de... c'est pourquoi il fait faire ou dire ceci ou cela aux personnages. Je pense comme lui parce que... moi aussi ... Je ne suis pas convaincu parce que dans tel cas... je pense que ce n'est pas toujours vrai par exemple... (donner un exemple)</p> <p>3) Un personnage de récit essaie de persuader l'autre de dire ou faire.... dans le but de... il réussit car.... Il ne réussit pas parce que... S'il a commis tel ou tel acte, ce n'est pas pour...ou parce que... mais pour ...ou parce que....A sa place j'aurais fait ou dit ceci ou cela pour...</p>	<p>montre son désaccord avec des points de vue opposés comme par exemple...en donne les raisons en s'appuyant sur les conséquences de tels choix : les citer, et conclure en faisant un certain nombre de propositions (les citer)</p> <p>2) Dans le récit L'auteur veut nous convaincre de... c'est pourquoi il fait faire ou dire ceci ou cela aux personnages. Cela se voit par les effets de styles (les citer) Je pense comme lui parce que... moi aussi ... mais d'autres dans d'autres œuvres par exemple (les citer, expliquer)...Je ne suis pas convaincu parce que dans tel cas... je pense que ce n'est pas toujours vrai par exemple... (donner plusieurs exemples opposés et faire apparaître les nuances)</p> <p>3) Un personnage de récit essaie de persuader l'autre de dire ou faire...dans le but de... il réussit car....Il ne réussit pas parce que... S'il a commis tel ou tel acte, ce n'est pas pour...ou parce que... mais pour ...ou parce que....A sa place j'aurais fait ou dit ceci ou cela... Illustrer son propos par des exemples tirés de la réalité ou d'exemples pris dans la littérature. Relever les différences oppositions, nuances. Relever les effets de style au service de la cause...</p>
--	--	--	--

6.6.2.2 Informer

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Vers le secondaire
Parler en continu Émetteur			
<p>Ex. Hier, je suis allé au zoo, à tel endroit et j'ai vu ...Les lions sont enfermés. Il y du grillage autour...</p> <p>Demain, nous partirons en sortie scolaire. Nous ferons d'abord... puis... et ... et nous rentrerons vers telle heure.</p> <p>Le lion est un animal de la même famille que le chat car il a les mêmes dents mais il est dangereux parce qu'il peut tuer les hommes</p>	<p>Ex. Je suis déjà allé au zoo plusieurs fois avec mes parents. Il y a quelque temps à... et à... et puis dernièrement à... Ce zoo est plus grand que les autres. Il y a donc plus d'animaux. J'y ai vu par exemple des pélicans. J'ai découvert que les pélicans peuvent garder les poissons dans leur bec pendant longtemps. Ce sont des oiseaux, pourtant ils ne volent pas très bien. Je ne sais pas s'ils sont de la famille des canards. Si oui, ils ont sans doute des palmes ...</p>	<p>Ex. 1) L'art nouveau : donner des éléments de contexte : la révolution industrielle, les avancées technologiques, les lieux géographiques, les mouvements précédents, organiser son oral en regroupant les idées par sujet : les grands artistes, la peinture, l'architecture, les matériaux, comparer les techniques. Introduire des illustrations et les commenter. ...</p> <p>2) et 3) J'ai commencé par faire telle chose puis telle chose pour réussir à... Mais je n'avais pas pensé à... Donc j'ai dû faire... Si j'avais fait cela en premier j'aurais ... je me suis rendu compte que c'était faux parce que, donc j'ai... je pense qu'on peut résoudre plus rapidement puisque... Il faut faire attention à ...</p> <p>Si je fais cela alors il se passera cela car... Si j'avais fait cela il se serait passé cela puisque... c'est la raison pour laquelle j'ai pris la décision de faire...</p>	<p>Ex. 1) Présenter une recherche sur un sujet libre ou imposé en tenant compte du degré de connivence de son auditoire. Organiser son intervention (contexte, plan, regroupement thématiques des idées, etc.) y intégrer des éléments externes : PowerPoint, vidéos, illustrations, graphiques, mais aussi anecdotes, mises en lien avec d'autres disciplines.</p> <p>2) Rendre compte d'une résolution de problème en mathématiques ou physique, d'une expérience en sciences, d'une étude en économie, d'un principe technologique...</p>
Écouter comprendre en continu Récepteur			
<p>Ex. Reformuler à une tierce personne qui n'est pas dans la connivence des éléments saisis lors de l'écoute. Concernant un événement : tel jour à tel endroit, il s'est passé, il se passera. Telle personne a fait, fera ceci parce que...</p> <p>Répondre à des questions après écoute, oralement ou par écrit (questionnaire à choix multiples qui peut être imagé)</p> <p>Utiliser l'information lors</p>	<p>Ex. Reformuler à une tierce personne qui n'est pas dans la connivence des éléments saisis lors de l'écoute. Concernant un événement : tel jour à tel endroit, il s'est passé, il se passera. D'abord ensuite, après, pourquoi, comment, qui interviendra, est intervenu...</p> <p>Répondre à des questions après écoute, oralement ou par écrit (questionnaire à choix multiples)</p>	<p>Ex. Reformuler fidèlement l'information à un tiers qui n'est pas dans la connivence en y intégrant des explications, détails et impressions personnelles. Ex. j'ai vu hier à la télévision un reportage sur les élections dans tel pays. Le présentateur a montré les résultats. Il a dit que(les faits) et qu'il y aurait des changements comme par exemple... je ne suis pas sûr que.. Si</p>	<p>Ex. Comme nous avons pu le voir lors de l'émission télévisée du tant, les conséquences des élections vont concerner... d'ailleurs la même chose s'était produite à tel endroit telle année et il s'était passé telle chose. Il ne faudrait pas en tirer des conclusions hâtives mais tout laisse à penser qu'il se produira telle chose à moins que, comme le dit untel dans son livre (citer)... Néanmoins,</p>

de la réalisation d'une tâche (écrire ou corriger une réponse une résolution de problème...)	Utiliser l'information lors de la réalisation d'une tâche (écrire ou corriger un texte, une résolution de problème...)	c'est bien vrai... je vais devoir... Réexpliquer une leçon à un camarade qui était absent ou qui n'a pas compris Répondre à des questions après écoute, oralement ou par écrit (questionnaire à choix multiples)	nous pouvons imaginer que si... alors il se passerait... alors que si... il y aura...
Parler en interaction Émetteur			
Ex. Hier, je suis allé au zoo. Qu'est-ce qui t'a plu ? réponse Pourquoi ? parce que...	Ex. Je t'ai dit que...tu n'as pas bien compris ce que je voulais dire, il s'est passé ceci et non cela. Non untel n'était pas là car... Ah tu ne sais pas, je vais t'expliquer (pourquoi et comment)...j'ai oublié de te dire que...tu dois savoir aussi que...	Ex. Je vais te dire ce que je viens d'apprendre...Comme je te l'ai déjà dit. Non, ce n'est pas ce que je voulais dire puisque si... alors... or, ...D'ailleurs, (apport complémentaire). C'est comme, (exemple ou comparaison) donc...	Ex. Introduire : je dois vous expliquer ce qui s'est passé pour que vous puissiez comprendre la situation. N'hésitez pas à m'interrompre si vous ne comprenez pas (introduire un rapide résumé circonstancié). Tenir le fil conducteur : si vous le permettez, je reviendrai sur ce point plus tard car il me semble plus judicieux de vous expliquer en premier lieu telle chose à moins que vous insistiez... Recentrer : j'en conviens mais tel n'est pas le propos, si vous le permettez, je reviens à... Donner son interprétation des faits : on aurait pu croire que... mais en fait.... Je ne suis pas sûr que c'était la meilleure issue, il aurait pu faire... ce qui aurait conduit à et dans ce cas.. c'est ce que j'aurais fait à sa place.. je ne partage pas cette position, ce fait est critiquable puisque.. Conclure : comme vous le voyez...
Écouter comprendre en interaction Récepteur			
Ex. Je n'ai pas compris. Tu dis que + reprise Oui mais + apport d'information Questions diverses : C'est arrivé quand ? Où ? Qui est cette personne ? Qu'a-t-il fait	Ex. Peux-tu répéter ? tu dis bien qu'il s'est passé telle chose mais alors pourquoi ? Comment ? Peux-tu m'expliquer ce qui s'est passé avant telle chose ? après ? À ce moment-	Ex. Si j'ai bien compris ce que tu dis il se serait passé telle chose. Alors selon toi... Je n'ai pas bien compris ce que tu dis car... en effet si ce que tu dis est juste alors... or, ... Comment	Ex. Montrer que l'on suit le propos : ce que vous dites me fait penser à (exemple, comparaison) et donner son avis : ce que vous dites me surprend beaucoup. Je n'imaginai pas telle

après ? ça sert à quoi ? Comment faire ?	là ?	peux-tu expliquer qu'il se soit passé telle chose ? À ton avis, il aurait fallu faire ceci au lieu de cela ?	chose, j'aurais plutôt pensé ... Réorienter l'autre vers son besoin d'information : j'ai bien vu cette émission mais je n'ai pas perçu ce point pouvez-vous expliciter ? Je ne vois pas en quoi ce que vous dites aurait eu un impact sur... Contester l'information : vous dites que... mais d'après d'autres sources il s'avèrerait que ... Co-conclure : effectivement c'est intéressant... Je suis vraiment consterné, cela me contrarie beaucoup. Je vais devoir revoir mes projets...
Écrire			
Ex. Dès que l'écriture est possible : annoter un pictogramme, écrire un programme, légènder, écrire un message...	Ex. Affiche, petit exposé, compte-rendu de visite, documentaire, lettre...	Ex. Faire un exposé avec ou sans PowerPoint sur une période historique, un artiste, un auteur, une œuvre d'art, un animal, un spectacle, une machine... Écrire un compte-rendu d'expérience. Rédiger une résolution de problème.	Ex. Réalisation d'un dossier sur un sujet, courrier, article de presse ou pour une revue (événement, article scientifique ou historique, compte-rendu, documentaire avec ou sans PowerPoint). Expliquer une démarche par écrit. Insérer des éléments informatifs dans un récit narratif.
Lire, comprendre par la lecture			
Ex. Dans un texte dès que la lecture est possible : annotation d'un pictogramme, programme, légèndes d'illustrations, message bref ou courte lettre... En lecture faite par l'adulte : reformuler à une tierce personne qui n'est pas dans la connivence des éléments saisis lors de la lecture Concernant un événement : tel jour à tel endroit, il s'est passé, il se passera. Telle personne a fait, fera ceci parce que... Répondre à des questions après lecture,	Ex. Reformuler à une tierce personne qui n'est pas dans la connivence des éléments saisis lors de la lecture. Concernant un événement : tel jour à tel endroit, il s'est passé, il se passera. D'abord ensuite après, pourquoi, comment, qui interviendra, est intervenu. Répondre à des questions après lecture, oralement ou par écrit (questionnaire à choix multiples) Utiliser l'information lors de la réalisation d'une tâche : problème en	Ex. Reformuler fidèlement l'information à un tiers qui n'est pas dans la connivence en y intégrant des explications, détails et impressions personnelles. Ex. j'ai lu hier dans le journal un article sur les élections dans tel pays. Le journaliste présente les résultats. Il écrit que (les faits) et qu'il y aurait des changements comme par exemple... je ne suis pas sûr que.. Si c'est bien vrai... je vais devoir... Répondre à des	Ex. Comme l'écrit untel dans son article du... dans ... (citer), les conséquences des élections vont concerner... d'ailleurs la même chose s'était produite à tel endroit telle année et il s'était passé telle chose, il ne faudrait pas en tirer des conclusions hâtives mais tout laisse à penser qu'il se produira telle chose à moins que.. comme l'écrit untel dans son livre (citer)... Néanmoins, nous pouvons imaginer que si.. alors il se passerait... alors que si... il y aura...

oralement ou par écrit (questionnaire à choix multiples qui peut être imagé) Utiliser l'information lors de la réalisation d'une tâche (écrire ou corriger une réponse une résolution de problème...)	mathématiques	questions après lecture, oralement ou par écrit (questionnaire à choix multiples) Utiliser l'information lors de la réalisation d'une tâche : problème en mathématiques	
--	---------------	--	--

6.6.2.3 Enjoindre

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Vers le secondaire
Parler en continu Émetteur			
Ex. Pour faire une tarte aux pommes, il faut éplucher les pommes puis les couper puis les mettre sur la pâte et faire cuire. Il ne faut pas laisser la peau car elle est sale. Pour lancer le ballon dans la cible, il ne faut pas être trop loin. Ne fais pas cela, c'est dangereux Donne-moi le crayon bleu, j'en ai besoin pour tracer mon trait. Tu ne dois pas partir.	Ex. Pour faire une tarte aux pommes, il faut préparer les ingrédients et ustensiles (les citer). Ensuite, il faut commencer par, puis, ensuite, après et pour finir. Il ne faut pas laisser la peau des pommes car elle peut avoir des traces de produits chimiques. Si tu mets de la farine sur le plat fais attention à bien couvrir le fond. Attention ! Ce n'est pas parce que la minuterie s'arrête que la tarte est cuite, il faudra vérifier. Je te conseille de partir tôt car il risque de neiger et tu pourrais rencontrer des difficultés. Pour aller de tel endroit à tel endroit, il faut passer par, aller devant, derrière, à gauche, tourner ensuite, puis, sous... fais attention à ne pas...	Ex. Nous pourrions faire une tarte aux pommes mais comme la saison des fraises débute, ce serait plus judicieux d'en utiliser. Dans ce cas, nous pourrions faire ceci ou cela. J'ai déjà vu faire et je peux vous expliquer... Il faut que nous fassions attention aux plantes et que nous les arrosions plus souvent à cause de la chaleur. Tu devrais aller le dire à la maitresse au cas où untel serait absent. Si nous avons de la colle je vous conseillerais d'en utiliser au lieu des agrafes, car le collage serait invisible et le résultat bien plus propre.	Ex. Compte tenu de l'état d'avancement du projet, je propose de supprimer telle ou telle étape afin de... nous pourrions compenser par... Dans le cadre de l'expérience que nous allons mener, je me dois de vous mettre en garde car certaines manipulations risquent d'être délicates ou même dangereuses. Vous veillerez par conséquent à n'allumer les becs benzène que quand je vous en donnerai l'ordre, à porter une blouse en coton. En effet, certains textiles sont hautement inflammables. Il faut que vous sachiez aussi que l'acide est un produit dangereux, ce qui justifie l'emploi de lunettes de protection. Tous les étudiants qui ne disposeraient pas de leur matériel de protection seront invités à quitter la classe. Je rappelle également que je ne tolérerai pas de déplacements entre les tables pendant les manipulations. Il serait souhaitable de ne pas se déplacer...
Écouter comprendre en continu Récepteur			
Ex. Il faut faire comme ceci parce que. Il ne faut pas faire cela	Ex. Elle a dit qu'il fallait faire d'abord ceci puis cela et ensuite cela,	Ex. Si j'ai bien compris pour réaliser cette tâche, il faut ... mais nous ne	Ex. Lors de l'exposé d'untel, de l'émission de TV ou du cours de M.

parce que.	mais qu'il ne fallait pas faire cela parce que sinon...	devons pas ... puisque si...alors... Vous nous dites de veiller à...et de ne pas...le mieux serait donc de...	Untel, il nous a été dit de ...Il faudra tenir compte des conseils pour assurer la sécurité des intervenants et le bon déroulement de l'activité. Je vous rappelle donc qu'il serait souhaitable de... que ceci est interdit, que si.. alors... Nous devrions aussi ...à moins que nous ne fassions ... Il faut, il faudrait que chacun soit...
Parler en interaction Émetteur			
Ex. Fais ceci. Tu dois faire ceci pour, parce que. Il ne faut pas faire... parce que Tu as compris ?	Ex. Tu dois faire d'abord ceci, puis cela et ensuite cela. Quand tu auras terminé, il faudra faire cela. As-tu compris, Non, Il ne faut pas faire ceci car. Pour aller à tel endroit il faut sortir de l'école, tourner à droite, passer devant... puis avancer quelques mètres et tu y seras. Je peux reprendre si tu veux ? Qu'est-ce que tu n'as pas compris ? Fais attention au feu car il est très haut. Si tu fais ceci il se passera cela. Si tu n'as pas compris je peux te réexpliquer. Ça ira ?	Ex. Je peux te donner des conseils si tu veux. Je pense que tu devrais faire ceci au lieu de cela parce que... d'ailleurs si tu faisais ceci, alors il t'arriverait cela... qu'en penses-tu ? Le mieux serait de...A mon avis, il faudrait...Pour réussir ceci il faudra, faudrait... à moins que tu n'aies une autre idée...	Ex. Contextualisation Vous me demandez des conseils sur ce sujet, je vais donc tenter de me mettre à votre place. Donc compte-tenu du contexte (brièvement rappelé) Propositions et conseils justifiés : à votre place je ferais, je vous conseillerais, il semblerait utile ...parce que... et que dans ce cas les conséquences seraient... Donner quelques exemples : j'ai vu dans des cas similaires ...Qu'en pensez-vous ? Si vous n'êtes pas d'accord dites-moi. Amendements rétroactions : Dans ce cas peut-être que nous pourrions nous orienter vers...envisager... afin de... Conclusion : Je ne sais pas si cela vous satisfait mais je crois quand même que vous devriez...
Écouter comprendre en interaction Récepteur			
Ex. Alors je dois faire ceci... je n'ai pas compris ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire...	Ex. Mais qu'est-ce qu'il faut faire avant... après... ? Peux-tu me réexpliquer après telle chose ? Et si je fais ceci que va-t-il se passer ? Pourquoi faut-il faire ou ne pas faire telle chose ? tu	Ex. J'ai bien compris qu'il fallait faire ceci ou cela mais je ne comprends pas pourquoi ? Je n'ai pas retenu la suite. Je ne me souviens plus de ce que tu as dit au début avant telle action. Je pense	Ex. Reprise des propositions : Vous me suggérez de réagir de telle manière, je vous remercie. Validation : Pour ce qui est de, c'est sans doute une bonne idée. En revanche je ne

	m'as bien dit qu'il fallait faire ceci puis cela...	que si je fais ceci ou cela avant ce sera mieux. Et si nous faisons ceci au lieu de cela ? Nous aurions plus de temps pour...tu me conseilles ceci mais moi, je ne peux pas parce que... il faudrait... pour que...	peux accepter cette proposition puisque... en effet (explication) Rebondissements : Cependant, il y a une chose dont je ne vous avais pas parlé, il y a un point que vous n'avez pas pris en compte (ajout d'information) et cela a un impact sur ma décision. En effet, puisque ...ou si... alors... donc il faudrait trouver une autre solution. Conclusion : je vous remercie pour vos conseils, j'essaierai de les prendre en compte, je vous promets de m'en servir.
Écrire			
Ex. Règles de vie en classe, recettes, règle du jeu...	Ex. Règles de vie de classe, recette, règle du jeu, mode d'emploi, fiche de fabrication	Ex. Règles de vie de classe, recette, règle du jeu, mode d'emploi, fiche de fabrication Intégrer des conseils dans un texte narratif ou dans une lettre.	Ex. Rédiger un mode d'emploi ou une fiche technique pour un objet technologique Rédiger une note de conseils dans une situation précise. Contextualisation, propositions, illustration et explication, conclusion. Insérer des éléments pour enjoindre dans des écrits de communication ou fictionnelles (lettre, récit)
Lire, comprendre par la lecture			
Ex. C'est écrit qu'il faut faire comme ceci parce que. Qu'il ne faut pas faire cela parce que.	Ex. Ils ont écrit qu'il fallait faire d'abord ceci puis cela et ensuite cela, mais qu'il ne fallait pas faire cela parce que sinon...	Ex. Si j'ai bien compris pour réaliser cette tâche, il faut ... mais nous ne devons pas ... puisque si...alors... L'auteur nous dit de veiller à...et de ne pas...le mieux serait donc de... C'est tel personnage qui lui a demandé de, qui l'a obligé à, faire ceci. C'est la raison pour laquelle il s'est produit...Mais elle n'a pas écouté... elle aurait dû, elle a désobéi et elle a eu tort ou raison puisque...Si elle avait suivi le conseil ou n'avait pas..., il se serait produit...	Ex. Dans la note de X, il nous a été rappelé de ...Il faudra tenir compte des conseils pour assurer la sécurité des intervenants et le bon déroulement de l'activité. Je vous rappelle donc qu'il serait souhaitable de... que ceci est interdit, que si.. alors... Nous devrions aussi ...à moins que nous ne fassions ... Il faut, il faudrait que chacun soit...

6.6.2.4 Procurer de l'agrément

Early Education / 1 ^{re}	3 ^e	5 ^e	Vers le secondaire
Parler en continu Émetteur			
Ex. J'aime ce personnage parce que... je n'aime pas celui-ci parce que... j'aime ou je n'aime pas cette histoire parce que...	Ex. J'ai beaucoup aimé ce livre (spectacle etc.) parce que je trouve le héros sympathique. Il est beau, il a un grand cœur, mais il n'a pas de chance. Il lui arrive toujours des choses incroyables. Quand il a rencontré le ... et que son ami a ... j'ai beaucoup pleuré. Je voulais que l'histoire se finisse bien et c'est ce qui est arrivé car à la fin il est tombé amoureux et est parti vivre ailleurs. Mais j'ai aussi aimé ce livre parce que l'histoire se passe à ... et que j'aime cette ville. C'est là où habitent mes grands-parents et chaque été, je vais y passer mes vacances.	Ex. Ce qui est extraordinaire dans ce livre, c'est le suspens. J'adore me laisser prendre au jeu de l'auteur et dans ce cas, je dois dire qu'il a réussi son effet car jusqu'au bout du livre je ne savais toujours pas qui était le coupable. De plus, les personnages sont attachants : untel par son côté rêveur et distrait qui oublie toujours quelque chose quelque part, mais surtout le commissaire qui me fait penser à ... dans tel roman. Donner une interprétation personnelle d'un personnage dans une saynète en utilisant des accessoires.	Ex. Montrer comment les figures de style modifient le langage ordinaire pour le rendre plus expressif. Critiquer les choix de l'auteur et exprimer l'effet obtenu sur soi. Comparer des versions d'une même histoire dans des genres littéraires différents et exprimer ses préférences par l'effet produit sur soi. Comparer des interprétations différentes (même pièce jouée par des troupes différentes) et exprimer ses préférences par l'effet produit sur soi. Comparer un roman et sa mise en scène au cinéma. Critiquer les choix du metteur en scène, les interprétations des acteurs, exprimer ses préférences par l'effet produit sur soi. Comparer une scène dans une œuvre littéraire et sa représentation picturale. Critiquer les choix de l'artiste, les libertés prises et exprimer ses préférences par l'effet produit sur soi... Travailler l'interprétation d'un personnage avec un metteur en scène.
Écouter comprendre en continu Récepteur			
Ex. J'ai beaucoup aimé quand il a dit que... parce que Je n'ai pas aimé quand untel a dit ou fait cela parce que...	Ex. J'ai beaucoup aimé ce livre (spectacle etc.) parce que je trouve le héros sympathique. Il est beau, il a un grand cœur, mais il n'a pas de chance. Il lui arrive toujours des choses incroyables. Quand il a rencontré le ... et que son ami a ... j'ai	Ex. Ce qui est extraordinaire dans ce livre, c'est le suspens. J'adore me laisser prendre au jeu de l'auteur et dans ce cas, je dois dire qu'il a réussi son effet car jusqu'au bout du livre je ne savais toujours pas qui était le coupable. De plus, les	Ex. Montrer comment les figures de style modifient le langage ordinaire pour le rendre plus expressif. Critiquer les choix de l'auteur et exprimer l'effet obtenu sur soi. Comparer des versions d'une même histoire dans des genres

	<p>beaucoup pleuré. Je voulais que l'histoire se finisse bien et c'est ce qui est arrivé car à la fin il est tombé amoureux et est parti vivre ailleurs. Mais j'ai aussi aimé ce livre parce que l'histoire se passe à ... et que j'aime cette ville. C'est là où habitent mes grands-parents et chaque été, je vais y passer mes vacances.</p>	<p>personnages sont attachants : untel par son côté rêveur et distrait qui oublie toujours quelque chose quelque part, mais surtout le commissaire qui me fait penser à ... dans tel roman. J'aime que les personnages soient...comme dans tel livre...</p>	<p>littéraires différents et exprimer ses préférences par l'effet produit sur soi. Comparer des interprétations différentes (même pièce jouée par des troupes différentes) et exprimer ses préférences par l'effet produit sur soi. Comparer un roman et sa mise en scène au cinéma. Critiquer les choix du metteur en scène, les interprétations des acteurs, exprimer ses préférences par l'effet produit sur soi. Comparer une scène dans une œuvre littéraire et sa représentation picturale. Critiquer les choix de l'artiste, les libertés prises et exprimer ses préférences par l'effet produit sur soi...</p>
Parler en interaction Émetteur			
<p>Ex. Moi, j'aime bien ce livre, cette histoire, ce personnage parce que... Et toi ? Ce personnage m'a fait rire. Et toi ? Je n'aime pas quand...</p>	<p>Ex. J'ai beaucoup aimé ce livre (spectacle, etc.) parce que je trouve le héros sympathique. Il est beau, il a un grand cœur, mais il n'a pas de chance. Il lui arrive toujours de choses incroyables. Et toi qu'en penses-tu ? Je ne suis pas d'accord avec toi parce que... au contraire je pense que...moi, j'ai pleuré à ce moment-là, et toi ? J'aime les livres qui... J'aime quand, parce que... C'est comme... A tel moment de l'histoire,</p>	<p>Ex. Ce livre (spectacle, œuvre,...) m'a plu pour plusieurs raisons : d'abord et puis et aussi... Ce qui m'a le plus plu c'était quand... parce que... mais je n'ai pas aimé ce moment, ce personnage... car...Et toi ? Que penses-tu de untel... quand il a ... ? Moi, j'aurais préféré... Ce qui m'a fait rire c'est ...On aurait dit que... comme dans....</p>	<p>Ex. Cette œuvre est absolument stupéfiante. Le héros exerce sur le lecteur une telle séduction ! Je ne peux m'empêcher de le comparer à...Avez-vous vu quand ... je ne sais pas ce que vous en pensez mais moi, j'apprécie particulièrement tel fait, point (expliquer). Ce style, ce genre me plaît particulièrement surtout quand (apporter des éléments sur les procédés techniques, interprétations...). On pourrait comparer cette œuvre à celle-ci sur plusieurs points ; en revanche</p>
Écouter comprendre en interaction Récepteur			
<p>Ex. Alors tu n'aimes pas ce personnage ? moi non plus. Je ne l'aime pas parce que... je ne suis pas d'accord avec toi parce que... moi</p>	<p>Ex. Tu trouves ce personnage sympathique parce que... et tu dis que... mais moi, je le trouve... parce que... tu vois bien</p>	<p>Ex. Tu me dis que ce personnage t'a fait telle impression, je ne partage pas ton avis, moi, j'ai plutôt ressenti ceci parce que...au</p>	<p>Ex. Votre réaction montre que...je ne suis pas de cet avis, J'ai particulièrement aimé...d'ailleurs...Vous me semblez bien</p>

j'aime..., je le trouve gentil...	que... je ne vois pas ce qui te fait penser ou dire cela... pourquoi penses-tu cela ?	contraire, j'ai perçu... J'ai l'impression que...plutôt que ce que tu dis. Je partage ton avis. Il me semblerait que...C'est comme dans tel récit quand (introduire une séquence).	sévère... comme vous j'ai été très impressionné par la qualité du jeu, de l'écriture, le style de l'auteur, notamment quand (expliquer), ...
Écrire			
Ex. Jeux sur les rimes, les sons, mots valises... Inventer une anecdote	Ex. Jeux sur les rimes, les sons, mots valises, calligrammes..., poésies à la manière de...	Ex. Jeux sur les rimes, les sons, mots valises, calligrammes..., poésies à la manière de...	
Lire, comprendre par la lecture			
Ex. J'ai beaucoup aimé quand il a dit que... parce que Je n'ai pas aimé que untel dise ou fasse cela parce que...	Ex. J'ai beaucoup aimé ce livre parce que je trouve le héros sympathique. Il est beau, il a un grand cœur, mais il n'a pas de chance. Il lui arrive toujours des choses incroyables. Quand il a rencontré le ... et que son ami a ... j'ai beaucoup pleuré. Je voulais que l'histoire se finisse bien et c'est ce qui est arrivé car à la fin il est tombé amoureux et est parti vivre ailleurs. Mais j'ai aussi aimé ce livre parce que l'histoire se passe à ... et que j'aime cette ville. C'est là où habitent mes grands-parents et chaque été, je vais y passer mes vacances. J'aime quand les personnages sont...	Ex. Ce qui est extraordinaire dans ce livre, c'est le suspense. J'adore me laisser prendre au jeu de l'auteur et dans ce cas, je dois dire qu'il a réussi son effet car jusqu'au bout du livre je ne savais toujours pas qui était le coupable. De plus, les personnages sont attachants : untel par son côté rêveur et distrait qui oublie toujours quelque chose quelque part, mais surtout le commissaire qui me fait penser à ... dans tel roman. J'aime que les personnages soient...comme dans tel livre...	Ex. Montrer comment les figures de styles modifient le langage ordinaire pour le rendre plus expressif. Critiquer les choix de l'auteur et exprimer l'effet obtenu sur soi. Comparer des versions d'une même histoire dans des genres littéraires différents et exprimer ses préférences par l'effet produit sur soi.