



Direction des programmes



ARCHIVES

M

PROGRAMME D'APPRENTISSAGE,  
FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

COURS PRIMAIRE

(1re, 2e ET 3e ANNEE)

EDITION DE RODAGE



JUIN 1978



**Direction des programmes**

**PROGRAMME D'APPRENTISSAGE,  
FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE**

**COURS PRIMAIRE**

**(1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> ET 3<sup>e</sup> ANNEE)**

**- EDITION DE RODAGE**

**JUIN 1978**

Dépôt légal - 4e trimestre 1978  
Bibliothèque nationale du Québec

020200  
2978003

## CONCEPTION ET RÉDACTION

### Concepteurs-rédacteurs

Pierre Chamberland, conseiller pédagogique à la C.E.C.M.

Jean-Guy Milot, conseiller pédagogique à la C.E.C.M.

Gilles Primeau, conseiller pédagogique à la C.E.C.M.

Alain Vézina, conseiller pédagogique à la C.S. de Vaudreuil

### Consultant

Michel Pagé, département de psychologie, Université de Montréal

### Collaboration spéciale

Françoise Dulude

## RESPONSABLE DE LA CONSULTATION

Pauline Durand, agent de développement pédagogique, M.E.Q.

## TABLE DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
Préliminaires.....	i
Principes directeurs.....	1
Langue orale.....	16
. Qu'est-ce que communiquer oralement?.....	17
. Principes généraux.....	35
Langue écrite.....	52
. La langue écrite et ses fonctions.....	53
. Lecture:	
Qu'est-ce que lire?.....	63
Principes généraux.....	67
. Ecriture:	
Qu'est-ce qu'écrire?.....	78
Principes généraux.....	87
Contenus d'apprentissage.....	101
. Première année.....	104
. Deuxième année.....	159
. Troisième année.....	213
. Quatrième année.....	296
. Cinquième année.....	396
. Sixième année.....	501

## PRELIMINAIRES

### Le projet d'un programme précis

Le programme-cadre de français paru en 1969 proposait des orientations globales que les commissions scolaires et les enseignants devaient concrétiser soit par les programmes institutionnels, soit par les plans d'études de classe. Selon les milieux et leurs ressources, les maîtres eurent l'aide d'agents de développement pédagogique et de conseillers pédagogiques. Quels qu'en soient les résultats, cette opération d'implantation a révélé deux choses parmi d'autres: d'une part, cette concrétisation d'un programme-cadre constituait en soi une tâche difficile pour les maîtres et, d'autre part, cette concrétisation correspondait souvent à des interprétations contradictoires du même programme. Il s'en est suivi une série de discussions sur l'enseignement du français, discussions qui ont amené les maîtres, les administrateurs et le public en général à réclamer un programme précis. Ce programme précis devrait alléger la tâche du maître et contenir des propositions claires sur l'enseignement du français, et cela sans arrêter le renouveau amorcé en 1969.

La conception de ce programme a été confiée à quatre conseillers pédagogiques assistés d'un psychologue, spécialiste en apprentissage scolaire, et d'un agent de développement pédagogique responsable de la consultation.

Cette équipe a d'abord rédigé les assises théoriques portant respectivement sur l'enseignement de la communication orale, de la lecture et de l'écrit. Ces assises furent soumises à la consultation d'universitaires, de spécialistes et d'associations comme l'Association québécoise des professeurs de français.

Parallèlement à cette consultation, les rédacteurs élaboraient les contenus d'enseignement portant sur la communication orale, la lecture et l'écriture, et cela pour chaque niveau du cours primaire. Cette deuxième tranche du programme fut soumise à la consultation de tous les conseillers pédagogiques de la province qui, avant de rencontrer les rédacteurs, recueillirent les avis d'un certain nombre d'enseignants et de directeurs d'école. A ces avis s'ajoutèrent ceux de l'Association québécoise des professeurs de français et ceux de l'Institut national de recherche scientifique. Cette consultation\*\* a permis aux rédacteurs de modifier, de corriger et de préciser la première version du programme.

L'intention de faire du programme provincial un instrument cohérent propre à faciliter l'action du maître en classe, la production du matériel didactique, le perfectionnement ou la formation des maîtres, l'évaluation de l'enseignement et son prolongement au niveau secondaire, a amené les rédacteurs à faire des choix didactiques et pédagogiques. La recherche et l'expérimentation permettront de confirmer, de nuancer ou de corriger ces choix. Quels que soient les changements qui pourront être apportés, il n'est pas abusif d'affirmer que le nouveau programme de français, tel que conçu, apporte plusieurs solutions à des problèmes concrets de l'enseignement du français, sans pour autant mettre fin à la réflexion pédagogique des maîtres et des chercheurs.

\*\*Les rapports de ces différentes consultations sont disponibles au M.E.Q.

Le programme-cadre de 1969  
et le nouveau programme

Il n'y a pas lieu de faire ici une comparaison détaillée entre le programme-cadre de 1969 et ce nouveau programme. La comparaison se limitera donc à décrire brièvement ce que sont devenues les propositions qui ont eu le plus d'écho dans l'enseignement du français.

. Le programme-cadre de 1969 rappelait pertinemment que la langue est un instrument de communication, et proposait comme premier objectif de donner à l'enfant "des techniques de base qui lui permettront d'exprimer sa pensée et ses sentiments aussi clairement et correctement que possible(...) et de comprendre la pensée et les sentiments des autres".

Le nouveau programme est entièrement conçu en tenant compte du fait que la langue est un instrument de communication, mais il propose, comme premier objectif, de développer les habiletés langagières et les connaissances et les techniques nécessaires à ces habiletés. Ce choix s'appuie sur le fait que l'utilisation de la langue comme instrument de communication se traduit d'abord par un ensemble d'habiletés. D'autre part, le nouveau programme ne nie pas qu'il faille amener l'écolier à savoir exprimer sa pensée et ses sentiments et à savoir comprendre les autres, mais il précise ce but en proposant de rendre l'écolier capable de faire ou de comprendre des discours à caractère informatif, incitatif, expressif, poétique et ludique.

. Le programme-cadre de 1969 affirmait clairement que l'enseignement du français "doit reposer sur la pratique de la langue" et qu'en classe les écoliers doivent être placés en situation de

communication". Cette proposition était directement déduite du fait que la langue est un instrument de communication et de culture, et un moyen de développer la personnalité.

Le nouveau programme maintient cette proposition mais il la justifie par le fait qu'aucune habilité ne peut se développer sans la pratique. Alors que le programme de 1969 reste vague sur l'idée de placer les écoliers en situation de communication, le nouveau programme énumère les différentes situations de communication dans lesquelles il y a lieu de le faire, fournit des exemples et décrit l'essentiel des interventions que le maître doit faire pour chacune de ces situations. En proposant des pistes précises pour exploiter les situations de communication, le nouveau programme répond à des attentes maintes fois formulées par les maîtres.

Le programme-cadre de 1969 reconnaît que l'écolier doit acquérir des connaissances et caractérise le rôle de ces connaissances par la phrase suivante: "Le contenu linguistique et le bon usage sont importants, mais ils sont accessoires par rapport à l'expression et à la compréhension". Compte tenu de la connotation quelque peu péjorative que peut prendre le mot "accessoires", compte tenu également que le texte même du programme ne donnait aucune explicitation de cette phrase, elle fut le lieu d'ambiguïtés et la cause de discussions.

Le nouveau programme reconnaît clairement que le cours de français, en plus de développer des habiletés, doit développer les connaissances et les techniques nécessaires à ces habiletés. De plus, il précise par quel processus de telles acquisitions serviront le développement des habiletés, et énumère, pour chaque élément linguistique retenu, les activités à mener en clas-

se, et cela pour chaque niveau du cours primaire. L'ajout d'exemples aide le maître à voir comment ces activités peuvent se concrétiser en classe.

. Le programme-cadre de 1969 proposait la priorité de la langue orale: "Le travail scolaire porte sur le français parlé d'abord, sur le français écrit ensuite. La langue orale, première en date et première en valeur, sert de point de départ à l'étude de la langue écrite".

Le nouveau programme n'impose pas cet ordre dans l'apprentissage et donne à la langue orale la même importance qu'à la langue écrite. La composition du programme révèle néanmoins la forte complémentarité entre les apprentissages faits en langue orale et les apprentissages faits en langue écrite.

. Le programme-cadre de 1969, tout en affirmant que "toute division des matières du français est artificielle", proposait d'enseigner la langue en fonction de quatre aspects: savoir écouter, savoir parler, savoir lire et savoir écrire. Pour chacun de ces savoirs, le programme proposait des objectifs globaux et de tout ordre. Exemples: "L'objectif sera atteint quand chaque écolier utilisera la langue familière correcte" (savoir parler), "Accueillir avec sympathie l'interlocuteur" (savoir écouter), "Avoir acquis l'habitude de la lecture" (savoir lire), etc.

Le nouveau programme propose de développer des habiletés et des connaissances en lecture, en écriture et en communication orale; le savoir écouter et le savoir parler sont donc traités comme s'ils étaient indissociables l'un de l'autre. C'est là un choix pédagogique commandé, à notre avis, par l'interdépen-

dance marquée des habiletés de ces deux savoirs.

Quant aux objectifs à poursuivre, le nouveau programme propose un objectif minimal terminal de performance pour chaque niveau, et cela pour la lecture et pour l'écriture. Chacun de ces objectifs minimaux de performance décrit le comportement langagier que le maître devrait pouvoir observer chez la plupart des écoliers de sa classe. Ils n'excluent pas la possibilité qu'un grand nombre d'entre eux dépassent ce minimum. Ces objectifs minimaux terminaux sont tirés de la description ou du portrait qu'on peut se faire d'un bon lecteur, d'un lecteur averti, d'un scripteur moyen et d'un bon scripteur. Comme il est réaliste de croire que le cours primaire ne peut former que de bons lecteurs et que des scripteurs moyens, on comprend ici que le cours secondaire aura comme tâche de former des lecteurs avertis et de bons scripteurs. Le comportement de ces deux groupes est déjà décrit dans le programme du cours primaire.

Pour l'enseignement de la langue orale, le nouveau programme ne propose pas pour chaque année d'objectifs minimaux. Cela est dû à l'impossibilité d'établir pour chaque âge un comportement-type : les performances orales des enfants varient trop selon le milieu, la maturité, la situation, etc. Le nouveau programme propose néanmoins un objectif qui vaut pour tout le cours primaire, et énumère avec précision les situations de communication orale à exploiter, les types d'interventions à faire lors de ces situations, et les connaissances à développer. Là-dessus, le programme apporte des solutions concrètes à de nombreux problèmes qu'avait soulevé l'enseignement de l'oral.

## Méthodologie, rôle du maître et méthodes

En déterminant que le cours de français doit développer des habiletés langagières, le nouveau programme impose le processus par lequel, une habileté se développe. Ce processus nous est dicté par l'expérience; en langue, il consiste essentiellement à placer l'élève dans une situation de communication qui justifie la production d'un discours donné ou sa compréhension. Le rôle du maître consiste essentiellement à aider l'élève à réussir cette communication et à développer, par des activités d'objectivation, les connaissances propres à favoriser cette réussite. Mais si le programme impose le processus de développement d'une habileté et oriente les interventions du maître, il n'impose pas la façon avec laquelle le maître, en classe, selon les circonstances et le matériel, actualisera ce processus. Et, dans la mesure où on entend par "méthode" une concrétisation quelconque d'une démarche d'apprentissage, le nouveau programme n'impose pas de méthodes. Il fournit toutefois suffisamment de critères pour évaluer les différents instruments disponibles sur le marché de l'édition scolaire.

### L'évaluation

Les objectifs minimaux terminaux de performance en lecture et en écriture fournissent au maître des critères qui lui permettent d'observer et d'évaluer, à travers les activités de l'élève, les habiletés que ce dernier a développées.

En langue orale, les éléments sur lesquels porte l'objectivation de la communication sont autant de pistes que peut utiliser le maître pour observer et évaluer, en situation, l'habileté de l'écopier à communiquer oralement.

Tout au long de l'année, les éléments sur lesquels porte l'objectivation permettront au maître de poser des diagnostics sur le développement des habiletés, des connaissances et des techniques tant en langue orale qu'en langue écrite.

PRINCIPES DIRECTEURS

## PRINCIPES DIRECTEURS

### Énoncés

#### I- L'OBJET DE LA CLASSE DE FRANÇAIS AU PRIMAIRE EST LE DISCOURS SIGNIFIANT

L'objet spécifique de la classe de français au primaire est la production et la compréhension de discours oraux et écrits et les conditions dans lesquelles elles se réalisent normalement.

Les activités menées au cours de français concernent:

- . la production et la compréhension de discours signifiants;
- . l'objectivation des rapports entre certains éléments du discours et certains facteurs qui en commandent le choix et l'organisation;
- . le fonctionnement du code de la langue;
- . les caractéristiques des différents discours courants et littéraires en usage dans la communauté francophone;
- . les techniques nécessaires à la production et à la compréhension du discours signifiant.

#### II- L'OBJECTIF DE LA CLASSE DE FRANÇAIS EST LA MAÎTRISE D'HABILITÉS LANGAGIÈRES

L'habileté à utiliser la langue est l'objectif spécifique de la classe de français. L'école est le lieu privilégié où l'élève développe selon son âge:

- . une maîtrise effective de la langue comme émetteur et comme récepteur;
- . des connaissances nécessaires aux habiletés;
- . des techniques nécessaires aux habiletés.

III- LE RÔLE DU MAÎTRE EST DE FAIRE DES INTERVENTIONS PROPRES À AMENER L'ÉCOLIER À DÉVELOPPER SES HABILITÉS LANGAGIÈRES

Pour atteindre l'objectif de la classe de français, le maître doit:

- . placer les écoliers dans des situations langagières significatives et exploiter celles dont ils ont l'expérience;
- . faire faire des activités sur des faits de langue, activités qui assurent le développement de connaissances;
- . faire faire des activités sur des faits de langue et des instruments, activités qui assurent le développement de techniques;
- . fournir à l'écolier les instructions appropriées à la réussite de la communication en tant qu'émetteur et en tant que récepteur.

IV- LES ACTIVITÉS ET LES INSTRUCTIONS DE LA CLASSE DE FRANÇAIS SONT DÉTERMINÉES PAR LES APTITUDES DE L'ÉCOLIER ET LES HABILITÉS VISÉES

Le contenu de l'enseignement et le choix de la méthodologie propre à la classe de français sont déterminés par:

- . les habiletés langagières déjà acquises ou en train de l'être par l'écolier;
- . sa capacité d'acquérir des connaissances de la langue et des techniques, et de réussir des expériences de communication utilitaire et esthétique;
- . les comportements linguistiques proposés ou exigés par l'usage des discours dans la collectivité francophone.

V- L'ÉVALUATION PORTE SUR LES HABILITÉS LANGAGIÈRES

L'évaluation des apprentissages porte sur les habiletés spécifiques développées en classe de français.

L'évaluation se fait par le biais d'activités qui exigent l'exercice des habiletés à évaluer.

## Explicitations

### I- L'OBJET DE LA CLASSE DE FRANCAIS

L'objet de la classe de français est la production et la compréhension de discours et les conditions dans lesquelles elles se réalisent normalement.

#### La production et la compréhension de discours signifiants

On appelle discours toute production orale ou écrite porteuse d'un message. Ce discours peut comprendre des milliers de mots (ex.: un roman, un essai, une conférence) comme il peut n'en comprendre que quelques-uns (ex.: une phrase, un mot donné en réponse à une question). Ce discours peut, en certaines circonstances, être réduits à des éléments essentiels comme c'est le cas dans un télégramme, une petite annonce, une note personnelle.

Pour un récepteur, on appelle discours signifiant celui qui répond aux conditions suivantes:

- . le discours traite d'un sujet accessible à l'auditeur ou au lecteur, compte tenu de la connaissance qu'il a du réel;
- . le discours, par son vocabulaire, sa syntaxe et sa structure générale, convient aux habiletés et aux connaissances langagières du récepteur;
- . le discours est écouté ou lu pour une des raisons pour lesquelles on écoute ou lit habituellement un discours (ex.: s'informer, se distraire, agir, etc.).

Pour un émetteur, on appelle discours signifiant celui qui répond aux conditions suivantes:

- . le choix entre l'expression orale et écrite convient à la situation et à l'intention de l'émetteur;
- . le discours s'adresse à un récepteur réel dont l'existence en justifie ou en motive la production;
- . le discours est porteur d'un message que l'émetteur veut lui-même formuler en vue de réaliser une intention (ex.: s'exprimer, faire agir, convaincre, etc.).

Les discours signifiants produits, entendus ou lus par les écoliers peuvent être classifiés de la façon suivante :

- . Des discours à caractère expressif, c'est-à-dire des discours prioritairement centrés sur les rapports qu'entretient l'émetteur avec le sujet; ces discours servent à l'expression des sentiments ou à la réflexion personnelle. Par exemple: la lettre personnelle, le journal intime, la carte postale, la réaction émotive verbalisée...
- . Des discours à caractère informatif, c'est-à-dire des discours prioritairement centrés sur les besoins d'information du récepteur quant à un sujet donné. Par exemple: la monographie, l'article d'encyclopédie, l'article de revue, le compte rendu, l'exposé...
- . Des discours à caractère incitatif, c'est-à-dire des discours prioritairement centrés sur l'intention de persuader, de convaincre, de faire agir le récepteur. Par exemple: l'affiche publicitaire, le slogan, le mode d'emploi, l'annonce classée, la consigne, l'ordre...
- . Des discours à caractère poétique, c'est-à-dire des discours prioritairement centrés sur la valeur imaginaire du sujet ou sur la valeur évocatrice des mots. Par exemple: le conte, le roman, la nouvelle, le poème, la chanson...
- . Des discours à caractère ludique, c'est-à-dire des discours prioritairement centrés sur la valeur sonore des mots ou leurs divers sens; ces discours servent à amuser ou à faire rire. Par exemple: la charade, la devinette, le gag...

Cette classification est commode dans la mesure où elle permet au maître de faire lire, écouter, dire ou écrire par l'écolier des discours variés rattachés à de multiples intentions de communication.

Les activités-types proposées dans le programme pour le développement des habiletés langagières sont des activités organisées autour de discours signifiants.

#### L'objectivation de la communication orale ou écrite

L'objectivation est le processus par lequel l'écolier se distancie d'un discours oral ou écrit pour en analyser les facteurs qui en influencent la production ou la compréhension. Cette objectivation amène

l'écopier tantôt à modifier son propre discours, tantôt à comprendre un discours lu ou entendu, tantôt à en dégager des règles de communication, tantôt à juger de la pertinence de produire, d'écouter ou de lire tel ou tel discours.

En classe de français, l'objectivation de la communication orale ou écrite porte particulièrement sur les facteurs qui influencent la production ou la compréhension d'un discours: l'intention de l'émetteur, les caractéristiques du récepteur, les caractéristiques de la situation (temps, lieu, degré de formalisme), le feedback, le sujet traité, etc.

Les activités d'objectivation de la communication sont nécessairement greffées aux activités de production ou de compréhension de discours.

### Le code et son fonctionnement

La langue est constituée d'un système de signes formés de sons ou de graphes. L'articulation des sons ou des graphes entre eux et l'articulation des signes entre eux sont régies par des conventions et des règles qui sont des contraintes imposées à l'émetteur et au récepteur. Ces contraintes sont d'ordre phonologique ou orthographique, morphologique et syntaxique. L'ensemble de ces conventions et règles constitue le fonctionnement du code oral ou écrit.

En général, l'enfant arrive à l'école en maîtrisant une très grande partie des conventions et règles de la langue orale et en ne maîtrisant à peu près pas les contraintes propres à la langue écrite. Le fonctionnement du code oral et écrit, à des degrés très différents, constitue un champ spécifique à la classe de français.

Les connaissances développées sur le code doivent nécessairement servir à la production ou à la compréhension de discours.

### Les caractéristiques des différents discours

La langue s'actualise également dans différents discours que la tradition et l'usage maintiennent dans des formes identifiables. Ainsi un texte d'encyclopédie et un conte se distinguent surtout par l'intention qui les régit; chacun de ces discours se concrétise par un choix et une organisation particulière d'éléments linguistiques en fonction du message à formuler. Ainsi les discours ont leurs caractéristiques structurelles et linguistiques.

La pratique effective de la communication orale et écrite ainsi que l'objectivation de la communication amène peu à peu l'écopier à dégager des modèles de différents discours. Les connaissances développées par cet usage aide l'écopier à mieux comprendre et à mieux produire différents discours signifiants.

## Les techniques

La production et la compréhension de discours oraux et écrits exigent l'utilisation d'un minimum de techniques: calligraphie; repérage d'informations dans un dictionnaire, un index, une table des matières; techniques de transformation de textes, etc.

La maîtrise graduelle de ces techniques permet à l'élève de comprendre ou de produire plus efficacement des discours signifiants.

## II- L'OBJECTIF DE LA CLASSE DE FRANÇAIS

L'objectif spécifique de la classe de français est de développer chez l'élève ses habiletés langagières comme émetteur et comme récepteur, tant en langue orale qu'en langue écrite. Une habileté langagière est acquise quand l'élève est capable de l'exercer à des fins de communication utilitaire ou esthétique en tenant compte des conditions inhérentes à cette utilisation.

L'exercice d'une habileté langagière donnée suppose des activités cognitives et motrices qui intègrent des connaissances implicites et/ou explicites dans un usage effectif de la langue. Par exemple, un élève qui produit une phrase comprenant un verbe à l'imparfait qu'il n'a jamais entendu ou jamais lu, s'appuie entre autres sur sa capacité de généralisation et une connaissance en conjugaison qu'il a développée implicitement ou explicitement.

Les activités cognitives et motrices sont l'actualisation de fonctions cognitives et motrices. Ces fonctions se développent par l'exercice d'habiletés. Elles s'affinent et se spécialisent par la pratique d'habiletés spécifiques et particulières. La classe de français n'a pas pour objectif le développement de ces fonctions mais le développement des habiletés langagières. L'exercice des habiletés langagières suffit à développer, spécialiser et affiner les fonctions nécessaires à la communication orale et écrite. Par exemple, l'habileté à calligraphier suppose entre autres un ensemble de fonctions motrices sous-jacentes que l'enfant de cinq ans a développées en partie. Cependant elles n'ont pas encore été utilisées dans l'habileté à calligraphier et ne se sont pas complètement affinées. La pratique de l'écriture est le moyen unique de les spécialiser pour cette habileté et contribue par surcroît au développement de ces fonctions.

Les connaissances implicites sont celles que le sujet utilise sans être capable de les définir. Par exemple, en langue orale, avant même d'arriver à l'école, l'enfant produit et comprend des phrases sans être capable de formuler ou d'expliquer les règles qu'il utilise. Les connaissances implicites sont inhérentes au développement des



Pour devenir opérationnelles, les connaissances explicites doivent s'intégrer à l'ensemble des habiletés langagières.

Pour ce faire, l'élève doit être mis en situation de pratique effective ou en situation de pratique qui recrée le plus possible les conditions d'un acte de communication utilitaire ou esthétique. Ces situations doivent exiger l'application de ces connaissances explicites.

### III- LE RÔLE DU MAÎTRE

Le rôle premier du maître est d'assurer chez l'élève le développement de l'habileté à communiquer au moyen de la langue orale et écrite, à la fois comme émetteur (parler et écrire) et comme récepteur (écouter et lire).

Le rôle premier du maître consiste aussi à favoriser le développement des connaissances et des techniques nécessaires à l'exercice de l'habileté à communiquer oralement et par écrit.

Le développement des habiletés langagières, ainsi que le développement des connaissances et des techniques qui sous-tendent ces habiletés, suppose un ensemble d'interventions de la part du maître, interventions différentes les unes des autres. Ces différentes interventions peuvent se regrouper sous trois grands modes qu'il est utile d'isoler, même si dans la réalité quotidienne de la classe, chacun n'existe pas ou peu à l'état pur. Ce sont :

- . L'expérience de la communication orale et écrite;
- . La démonstration: manipulation, observation, analyse, réflexion;
- . L'instruction verbale entendue ou lue.

Prix isolément et de façon théorique, chacun de ces modes produit un effet particulier chez l'élève :

. L'expérience apparaît comme le mode privilégié pour le développer l'habileté à faire un usage efficace de la langue. Cependant, l'expérience seule obligerait l'élève à tout reconstruire par lui-même sans profiter de la somme des expériences des autres, des connaissances et des techniques accumulées et ainsi ralentir indûment son apprentissage.

. La démonstration apparaît comme le mode privilégié pour développer les techniques nécessaires à l'efficacité de l'usage de la langue en situation de communication. Cependant, la démonstration, à elle seule, ne produirait comme résultat que la possibilité de répéter la démonstration dans la mesure où elle est conservée en mémoire; elle n'assurerait pas que ces techniques soient utilisées de façon rentable en situation de communication.

L'instruction verbale apparaît comme le mode privilégié pour transmettre les connaissances notionnelles nécessaires à l'efficacité de l'usage de la langue en situation de communication. Cependant, l'instruction verbale, à elle seule, ne produirait comme résultat que la possibilité pour l'élève de répéter de façon plus ou moins similaire les connaissances transmises verbalement; elle n'assurerait pas que ces connaissances soient utilisées en situation de communication.

Le rôle du maître consiste donc, dans la pratique quotidienne, à s'appuyer sur ces trois modes:

- placer l'élève dans des situations de pratique effective qui assurent l'élargissement des habiletés langagières;
- faire faire des activités sur des faits de langue, activités qui assurent le développement de connaissances immédiatement utilisées par l'élève en situation de pratique effective;
- faire faire des activités sur des faits de langue et des instruments qui assurent le développement de techniques immédiatement utilisées par l'élève en situation pratique effective.

Dans la pratique, les trois modes d'apprentissage - l'expérience, la démonstration et l'instruction verbale - doivent être intimement liés parce qu'ils s'appuient les uns sur les autres et parce que leurs effets sont interdépendants.

La pratique effective de la communication orale et écrite est l'activité centrale pour assurer le développement des habiletés langagières et l'intégration des connaissances et des techniques. C'est par référence à cette pratique que l'élève peut reconnaître la pertinence des connaissances et des techniques développées et c'est aussi par cette pratique qu'il les réinvestit et les intègre de plus en plus. Le développement des habiletés langagières procède ainsi par élargissements successifs, intégrant de plus en plus de connaissances et de techniques en s'appuyant, à chaque étape, sur les intégrations déjà effectuées par les expériences antérieures.

Ainsi défini, l'apprentissage suppose que le maître s'appuie sans cesse sur les expériences de l'élève et lui en propose sans cesse de nouvelles.

## 1- Le rôle du maître quant au développement des habiletés langagières

Compte tenu que la pratique effective de la langue est la condition essentielle pour développer les habiletés langagières, le rôle du maître consiste à placer l'élève dans des situations de communication variées et à s'assurer qu'il remplisse les fonctions d'émetteur ou de récepteur. Plus ces situations de communication sont réalisées pour les fins pour lesquelles elles le sont habituellement dans les conditions propres à cette utilisation, plus l'élève développe ses habiletés langagières. Plus le maître assure à l'élève l'expérience de différents discours oraux et écrits, plus il assure l'élargissement de son expérience quant à leurs caractéristiques formelles, quant aux éléments du circuit de la communication et quant au fonctionnement du code.

La pratique effective de la langue se fait à l'intérieur même de la classe en exploitant les possibilités de communication réelle entre les élèves qui forment le groupe. Cette pratique peut également se faire à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école en exploitant les circonstances et les événements favorables. Elle peut être organisée à partir d'un matériel didactique conçu à cette fin ou à partir des initiatives du maître ou du groupe.

Si la pratique effective de la langue met à contribution toutes les habiletés nécessaires à cette pratique, celle-ci pourra néanmoins intégrer des activités qui favoriseront des apprentissages spécifiques. C'est le cas où les élèves lisent un texte dont la composition favorise l'imprégnation d'un certain lexique ou la familiarisation avec certaines structures syntaxiques.

Quand l'élève a fait l'expérience de situations de communication grâce aux activités menées dans son milieu ou à l'école, le rôle du maître, quand il le juge nécessaire, consiste à exploiter cette expérience pour développer des connaissances opérationnelles et des techniques pour améliorer la pratique.

Pour être rentables quant au développement des habiletés langagières, les situations de pratique effective de la langue orale et écrite doivent prévoir une certaine part d'objectivation d'éléments du circuit de la communication (intentions de l'émetteur, caractéristiques du récepteur, choix et organisation de l'information...), d'éléments du code (orthographiques, phonographiques, syntaxiques...) et de certaines techniques (calligraphie, dictionnaire...). Cette objectivation, faite sur la situation de pratique effective, vise tantôt, l'intégration des connaissances ou des techniques, tantôt le développement de connaissances ou de techniques.

En d'autres termes, les interventions du maître peuvent se résumer comme suit:

- profiter des situations où l'écolier utilise spontanément la langue orale ou écrite pour répondre à des besoins réels de communication;
- placer l'écolier dans des situations variées qui correspondent à des intentions de communication bien identifiées et qui présentent divers arrangements des facteurs qui jouent un rôle dans la communication;
- provoquer chez l'écolier le désir de lire et d'écrire en profitant particulièrement des occasions offertes par les autres matières;
- susciter et diriger la réflexion de l'écolier sur les divers facteurs et sur la façon dont il en a tenu compte dans son discours;
- plus particulièrement au premier cycle, aider l'écolier à réussir la communication en regard de son intention et des besoins d'information de son interlocuteur quand il est émetteur, et aider l'écolier à saisir le sens du message quand il est récepteur;
- plus particulièrement quand il communique oralement ou quand il écrit à quelqu'un, susciter la participation des interlocuteurs et la diriger au besoin;
- présenter à l'écolier divers modèles de communication orale ou de textes susceptibles de l'aider à mieux réussir ses actes de communication.

## 2- Le rôle du maître quant au développement des connaissances

Même si l'écolier, par la pratique effective de la langue, a déjà, par lui-même, développé certaines connaissances, le maître doit s'assurer que toutes les connaissances rentables et utiles à cette pratique soient graduellement mis en place chez l'écolier. Pour permettre ce développement graduel des connaissances, le maître doit:

- faire faire par l'écolier des activités de manipulation de faits de langue: observation, comparaison, classement, évaluation, transformation, etc.;
- fournir à l'écolier les instructions verbales lorsqu'il juge qu'elles sont nécessaires;

- assurer par des rappels et des activités d'objectivation l'intégration des connaissances à la pratique effective;
- à la fin du primaire, aider l'élève à verbaliser les connaissances qu'il a développées;
- indiquer à l'élève où il peut trouver une information pouvant l'aider à réussir la communication.

### 3- Le rôle du maître quant au développement des techniques

L'élève, par la pratique effective atteint une certaine autonomie qui lui permet de réussir des actes de communication. Le développement de techniques d'objectivation de faits de langue et d'éléments de la communication, et l'utilisation d'instruments donneront à l'élève une autonomie plus grande qui lui permettra de communiquer plus efficacement, particulièrement en langue écrite. Pour permettre ce développement graduel des techniques, le maître doit:

- fournir à l'élève les informations pertinentes sur les techniques d'objectivation et les instruments disponibles, plus particulièrement par des démonstrations;
- faire faire par l'élève des activités de manipulation qui l'habilitent à utiliser ces techniques et ces instruments;
- indiquer à l'élève quand et comment utiliser ces techniques et ces instruments en situation de pratique effective.

## IV- LA DÉLIMITATION DU CONTENU

L'élève entre à l'école avec un bon nombre d'habiletés langagières. L'ensemble des apprentissages qu'il a faits est nettement plus grand à l'oral qu'à l'écrit. L'école doit s'appuyer sur les habiletés développées à l'oral pour les parfaire mais aussi pour amorcer et développer l'apprentissage de l'écrit. De même, d'une année à l'autre, l'école doit s'appuyer sur les habiletés déjà acquises tant à l'oral qu'à l'écrit pour améliorer ou développer les habiletés à parler, écouter, lire et écrire.

La possibilité pour l'écolier de développer des habiletés en langue maternelle est liée à son développement social et cognitif. Ce développement lui permet d'intégrer progressivement de nouvelles expériences langagières, d'objectiver et de comprendre peu à peu le système de la langue. Dans une telle perspective, le développement des habiletés doit être vu comme progressant par élargissements successifs: l'écolier n'est jamais totalement ignorant en matière d'habiletés langagières et ses acquisitions ne sont jamais non plus totalement achevées. Par exemple, l'habileté à accorder le verbe avec son sujet est un objectif particulier qui revient tout au long du cours primaire et qui ne sera possiblement maîtrisé qu'en fin de cours secondaire. De même, l'habileté à rendre un message univoque est, tout au long de la scolarité, objet d'interventions qui tiennent compte de l'évolution de l'enfant.

L'école primaire doit tenir compte que la constante évolution de l'enfant l'amène à modifier progressivement sa compréhension de la langue. Elle doit présenter un programme qui lui permet de consolider et d'élargir ses habiletés et d'étendre leur champ d'application.

La communauté linguistique francophone s'entend sur l'utilisation de différents discours courants et littéraires.

L'école a comme rôle d'initier l'écolier aux différentes conventions qui s'y rattachent. L'école l'amène progressivement à faire un usage efficace de ces discours, de les critiquer en vue d'en rendre relatif le sens et la portée, et en créer de nouvelles pour encore mieux répondre aux besoins de la société.

L'école primaire doit tenir compte de l'usage que fait la communauté francophone de divers discours et rendre progressivement l'écolier capable de les utiliser.

## V- L'ÉVALUATION

L'objectif spécifique de la classe de français est la maîtrise d'habiletés langagières. Même si ces habiletés mobilisent des connaissances implicites et/ou explicites, l'évaluation porte prioritairement sur les habiletés langagières. L'évaluation des connaissances est à retenir dans la mesure où elle informe le maître sur le déroulement de l'apprentissage.

C'est par le biais de la production et de la compréhension de discours que les habiletés de l'écolier peuvent être évaluées.

L'évaluation distingue les habiletés en cours d'acquisition des habiletés considérées comme en fin d'acquisition.

## LANGUE ORALE

- QU'EST-CE QUE COMMUNIQUER ORALEMENT?
- PRINCIPES GÉNÉRAUX

## QU'EST-CE QUE COMMUNIQUER ORALEMENT?

La communication orale se décrit par le dynamisme qui régit l'échange verbal entre des interlocuteurs et la constante inter-action que ces derniers exercent entre eux. Ce n'est donc que pour la clarté de l'analyse que ce texte isole ou sépare les principaux éléments de la communication orale.

Le modèle de fonctionnement que décrit ce texte constitue l'objectif général du développement de la compétence à communiquer en langue orale.

### I DÉFINITIONS

Parler, c'est formuler oralement un message à partir d'une intention de communication, en tenant compte de l'interlocuteur et de la situation dans laquelle se déroule l'échange.

Écouter, c'est donner du sens à la parole entendue; cette reconstruction du message d'un locuteur se fait en fonction des motifs qui provoquent et maintiennent l'échange, et du contexte dans lequel se déroule cet échange.

Tout comme lire et écrire, parler et écouter sont des habiletés qui s'appuient sur les connaissances que les interlocuteurs ont du réel et de la langue.

### II LE RÔLE DU LOCUTEUR

A- Choisir et organiser le contenu du message en fonction de l'intention de communication et en fonction de l'interlocuteur

Dans une situation où les interlocuteurs changent alternativement de rôle, le locuteur choisit et organise ses propos à partir de son intention de communication. Cette intention peut être de s'exprimer, d'informer, de faire agir, de persuader, d'amuser, etc.

Au fur et à mesure que se déroule l'échange, le locuteur évalue, consciemment ou non, si son intention se réalise et décide de poursuivre ou d'interrompre l'échange, ou encore de modifier ses propos. Le choix et l'organisation du message se fait nécessairement en fonction des connaissances que le locuteur a du réel; en ce sens, il est impuissant à parler de ce qui n'appartient pas de quelque façon à son univers mental ou expérientiel. S'il parle avec quelqu'un pour s'informer sur le fonctionnement de la bombe nucléaire, c'est que, même s'il en ignore le fonctionnement, il sait au moins que cette arme existe.

A ces connaissances s'ajoutent évidemment les sentiments, les opinions, les attitudes et les valeurs qu'un locuteur rattache consciemment ou non au réel. Celui qui déteste le baseball décrira un match bien autrement que celui qui se passionne pour ce sport. Ces aspects affectifs ou moraux influencent l'élaboration du message.

C'est ce qui explique que pour un locuteur, un mot peut être tellement "chargé de sens" que son sens premier est relégué au second plan, sinon disparu complètement. C'est, par exemple, le cas des jurons.

Le choix et l'organisation du message se font aussi en fonction de ce qu'un locuteur croit être connu par son interlocuteur. Selon les connaissances du réel attribuées à l'interlocuteur, le locuteur produit un message qui est tantôt bref, tantôt élaboré, tantôt concis, tantôt répétitif, etc. Ainsi un Montréalais qui décrit à un Trifluvien la dernière tempête de neige qui a paralysé Montréal, tiendrait un tout autre discours s'il décrivait cette même tempête à un Africain qui ne serait jamais venu en Amérique du Nord. De même, parler à un enfant ou à un adulte d'une même chose amène le locuteur à produire deux discours fort différents.

De plus, en tenant compte des réactions verbales et non verbales de son interlocuteur, le locuteur ré-évalue constamment ce besoin d'information et modifie en conséquence le choix et l'organisation de ses propos.

B- Choisir et organiser le contenu du message en fonction des circonstances de temps et de lieu

Dans une situation où les interlocuteurs participent aux mêmes événements ou sont en présence de ce dont ils parlent, le locuteur choisit et organise ses propos bien différemment que dans la situation contraire. Il suffit, pour illustrer ce cas, de comparer les propos que tiendraient deux amis lors d'une conversation téléphonique au sujet de la même voiture que l'un d'eux s'est achetée, aux propos que tiendraient ces deux amis se trouvant en présence de la nouvelle voiture.

C- Choisir et organiser la forme du message en fonction de l'interlocuteur et de la situation

. Les mots, les expressions et les phrases

Outre le fait de tenir compte du réel qu'il croit être connu par l'interlocuteur, le locuteur tient compte des habiletés et des connaissances langagières de cet interlocuteur. Ainsi un physicien utilise sans ennui des termes scientifiques dans un échange avec d'autres physiciens mais, s'il s'adresse au grand public, ce physicien doit modifier son vocabulaire ou prendre soin de l'expliciter: ce n'est qu'à cette condition qu'il aura une communication claire et efficace.

Le locuteur tient également compte des rapports sociaux et affectifs qu'il a avec son interlocuteur, et il choisit en conséquence les mots, les expressions et les phrases que ces rapports exigent. C'est, par exemple, ce qui justifie l'emploi du VOUS quand l'interlocuteur est un étranger. Le locuteur peut évidemment ne pas se conformer à ce protocole quand il veut signifier à son interlocuteur une intention particulière ou quand il veut créer un effet donné. L'emploi des pronoms TOI et TU dans la publicité illustrerait ce cas.

Aux caractéristiques de l'interlocuteur, s'ajoutent certaines conventions sociales propres à certaines situations de communication. Ces contraintes sociales amènent le locuteur à choisir une variété linguistique plutôt qu'une autre. Ainsi, un échange public entre des personnes représentant officiellement certains

organismes ou certaines institutions sociales, se fait généralement dans un langage dit standard, c'est-à-dire la variété linguistique qui convient et qui est efficace selon l'usage dans ce type de communication publique. De plus, en tenant compte des réactions verbales et non verbales de son interlocuteur, le locuteur ré-évalue constamment les habiletés langagières de cet interlocuteur et modifie en conséquence le choix de l'organisation de ses mots, de ses expressions et de ses phrases.

#### . Les aspects prosodiques

En plus de produire des chaînes sonores, le locuteur module ces chaînes par une intonation, un débit, des pauses, des liaisons, etc.

Cette modulation des sons joue un rôle syntaxique; c'est le cas de l'élévation de la voix à la fin d'une phrase comme "Tu viens?". Mais cette modulation peut également remplir d'autres fonctions: ainsi, l'intonation ironique va parfois jusqu'à contredire le message apparemment émis. Certains accents et certaines pauses peuvent servir uniquement à garder l'attention de l'interlocuteur.

Généralement, le locuteur qui tient compte de son interlocuteur produit et module ses chaînes sonores de façon à faciliter la compréhension du message.

Le locuteur tient également compte de certaines contraintes spatiales et fait en sorte que son discours soit audible pour son interlocuteur. Si cet interlocuteur est à une grande distance, le locuteur élève la voix, sauf s'il dispose d'un appareil propre à annuler cette distance.

#### D- Pratiquer l'auto-régulation

Dans une situation où le message s'élabore au fur et à mesure que l'échange se déroule, le locuteur objective à des degrés divers son propre message et, selon son intention de communication et sa connaissance de la langue, le modifie ou non. Il pratique ainsi une forme d'auto-régulation. C'est, par exemple, ce qui explique parfois qu'au cours d'une conversation, un locuteur puisse commencer une phrase et l'abandonner, reprendre un mot pour le modifier grammaticalement, faire des substitutions pour cerner davantage l'idée qu'il veut formuler, etc.

Cette activité d'auto-régulation existe aussi chez celui qui écrit un texte. C'est ce qui explique les ratures, les ajouts, les corrections qui apparaissent sur un brouillon. La rédaction finale du texte ne donne au lecteur que le résultat de cette activité d'auto-régulation.

### III LE RÔLE DU DESTINATAIRE

#### A- Reconstruire le message

Le destinataire reconstruit le sens d'un discours entendu en s'appuyant sur ses habiletés et ses connaissances langagières, sur sa connaissance du locuteur et sur ses connaissances du réel. Cette reconstruction du message se fait également à l'aide d'une série d'indices fournis par la prononciation et la modulation des sons, et par l'attitude et les gestes du locuteur.

Cette reconstruction du sens est toutefois dépendante du sens que l'interlocuteur a l'habitude de rattacher à un signe sonore. Quand le sens donné à un signe correspond à celui qu'y rattache le locuteur, c'est une situation idéale de communication. Mais, tout comme le locuteur peut employer des mots très "chargés de sens" que l'interlocuteur ne leur donne pas, de même l'interlocuteur peut charger un mot de sens que le locuteur ne lui donne pas. La qualité de la communication est souvent dépendante de la valeur que les interlocuteurs donnent aux mots.

#### B- Fournir du feed-back

L'interlocuteur participe à l'élaboration du message. Il peut, par exemple, manifester à un locuteur que son discours est audible et que pour lui, il a du sens ou non. Les signes par lesquels l'interlocuteur manifeste qu'il est toujours dans son rôle de récepteur sont souvent non verbaux: hochement de la tête, physiologie attentive, etc. Il arrive aussi qu'il le manifeste par des mots qui, alors, n'ont d'autre rôle que de maintenir le contact ou de signifier que la communication fonctionne toujours. C'est le cas où un interlocuteur, lors d'une conversation, répète régulièrement le mot "oui", non pour signifier qu'il approuve ce que l'autre dit mais simplement pour lui signifier qu'il est toujours à l'écoute.

De plus, au fur et à mesure qu'il reconstruit le message, l'interlocuteur identifie les éléments du discours pour lesquels il ne peut donner de sens. Dans de tels cas, il retient ces éléments pour tenter de leur donner un sens à l'aide des propos qui suivent, ou encore il interrompt le locuteur pour que celui-ci explicite son discours et lui donne plus d'informations.

Ce jeu d'interruption peut se faire de plusieurs façons. Parfois l'interlocuteur pose une question sur ce qu'il vient d'entendre, parfois il reformule lui-même et à sa façon le discours du locuteur pour faire confirmer ou non son interprétation.

Ces activités de feed-back peuvent également porter sur l'audibilité du discours pour signifier au locuteur de prononcer plus lentement, d'élever ou de baisser la voix.

Il est évident que ces activités de feed-back se produisent particulièrement quand le discours du locuteur s'écarte des habitudes langagières de l'interlocuteur ou ne correspond pas à ses connaissances de la langue ou du réel.

#### IV LES SITUATIONS DE COMMUNICATION ORALE

##### A- Les variables

Le comportement des interlocuteurs varie selon l'intention, le sujet du discours, le contexte dans lequel se déroule l'échange, et les caractéristiques des interlocuteurs en présence. Voici un tableau des principales variables propres à influencer la dynamique de la communication et le discours oral lui-même.

LES INTERLOCUTEURS

<p><u>QUI</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. sont d'âges équivalents, d'âges différents;</li> <li>. ont un caractère et une personnalité semblables, différents, très opposés;</li> <li>. exercent une profession identique, différente, connue d'un seul, connue des deux, etc.;</li> <li>. ont un statut social et économique semblable, différent, prestigieux, déprécié, etc.;</li> <li>. sont familiers, étrangers, etc.;</li> <li>. sont dans une relation de sympathie, d'indifférence, d'antipathie, etc.;</li> <li>. ont des habiletés et des connaissances langagières semblables, différentes; ont la même langue maternelle ou sont de langue maternelle différente;</li> <li>. etc.</li> </ul>	<p><u>OÙ</u></p> <p><u>QUAND</u></p> <p><u>COM- MENT</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. sont l'un et l'autre en présence physique ou n'ont de contact que par la voix;</li> <li>. prennent connaissance du discours de l'autre en même temps ou dans un temps différé (ex.: message par bande sonore);</li> <li>. profitent d'un feed-back immédiat ou différé (ex.: discussion vs conférence radiodiffusé);</li> <li>. sont dans un contexte situationnel qui est en rapport direct avec leurs propos ou qui n'a aucun rapport (ex.: discuter de la liberté dans une prison ou sur le bord d'une plage);</li> <li>. sont deux ou plus;</li> <li>. sont confinés ou non dans le rôle de récepteur ou d'émetteur;</li> <li>. etc.</li> </ul>
<p><u>QUOI</u> ET <u>POUR- QUOI</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. se rencontrent pour des motifs personnels, professionnels, politiques, etc.;</li> <li>. ont un sujet d'échange qui appartient à la science, au fait divers, etc.;</li> <li>. ont l'intention de s'informer, de s'exprimer, de se convaincre, d'agir, de se détendre;</li> <li>. etc.</li> </ul>		

## B- Les situations-types

La combinaison de toutes ces variables produit un nombre illimité de situations de communication. On peut se limiter à identifier un certain nombre de situations-types. Voici un tableau regroupant quatre ensembles de situations-types. Cette classification est utile au choix des situations qui peuvent être exploitées en classe.

SITUATIONS-TYPES DE COMMUNICATION ORALE

1- Les situations de communication orale où les interlocuteurs changent alternativement de rôle. Dans cet ensemble, on trouve:

- la conversation      - l'entrevue
- l'entretien          - l'interview
- la discussion        - la table ronde
- le débat              - etc.

2- Les situations de communication orale où les interlocuteurs échangent entre eux mais pour un auditoire, comme c'est le cas dans:

- le débat public
- l'entrevue ou l'interview télévisé ou radiodiffusé
- etc.

3- Les situations de communication orale où chaque interlocuteur est confiné dans un des rôles, comme c'est le cas dans:

- un discours de bienvenue
- un discours politique
- une conférence
- une démonstration
- un cours magistral
- etc.

4- Les situations de communication orale où le locuteur prête sa voix pour oraliser un discours écrit ou fixé par la tradition orale, comme c'est le cas dans:

- la chanson
- l'interprétation d'un texte dramatique (au théâtre, au cinéma, etc.)
- la lecture à voix haute d'un conte, d'un bulletin de nouvelle, d'un texte que l'interlocuteur n'a pas sous les yeux
- etc.

Dans la réalité des choses, la plupart des situations-types peuvent s'actualiser tantôt de façon libre et donner lieu à un discours informel, tantôt en suivant un protocole défini qui commande un discours formel. Il arrive souvent qu'un échange oscille entre plusieurs de ces situations. Une conversation, par exemple, prend parfois l'allure d'une discussion, d'un débat, d'une démonstration, etc.

Les situations-types qui s'actualisent de façon formelle, en fonction d'un certain protocole ou de certaines conventions (implicitement ou explicitement connues des interlocuteurs) peuvent être l'objet d'études spécifiques. Ainsi, aujourd'hui, on peut s'initier aux techniques de l'entrevue ou de l'interview, aux règles de l'assemblée délibérante ou de discussion de groupe, à l'interprétation dramatique et au chant. Certaines firmes ont leur propre centre pour apprendre à leurs vendeurs l'art de persuader.

## L'ENFANT DE SIX ANS ET L'HABILITÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

La tâche de l'école en langue orale est différente de celle qu'elle doit assumer en langue écrite. Cela tient au fait que, par ses expériences langagières, un enfant de six ans a amorcé depuis longtemps le développement de son habileté à communiquer oralement, alors qu'en langue écrite, il n'en est souvent qu'au début de ses apprentissages. Les paragraphes qui suivent n'ont d'autre intention que de décrire le fonds d'expériences commun à la plupart des enfants de six ans. Cette description permet de déterminer les objectifs de l'école en langue orale.

### I CHOISIR ET ORGANISER UN MESSAGE À PARTIR D'UNE INTENTION

L'expérience de la communication jusqu'à six ans permet normalement à l'enfant de commencer à développer ses habiletés dans tous les champs d'exercice du langage.

Discours informatif. En tant que locuteur, l'enfant a vécu de nombreuses situations d'échange où il a eu à fournir de l'information à différents interlocuteurs. Il suffit d'imaginer toutes les réponses qu'il a eu à formuler pour des questions comme: "D'où viens-tu?", "Qu'as-tu fait?", "Où demeures-tu?", etc. Les situations de jeu avec ses pairs l'ont fréquemment amené à agir comme informateur. Mais c'est sans doute en tant qu'interlocuteur que l'enfant a davantage eu l'occasion de se familiariser aux discours informatifs. Les nombreuses questions qu'il pose sur le réel ("C'est quoi un...?") lui ont maintes fois appris à écouter un message à caractère informatif.

Discours incitatif. Si les pleurs constituent le premier langage que l'enfant utilise pour obtenir la satisfaction de ses besoins, il apprend très rapidement à utiliser la langue pour commander quelque chose aux autres: il ré-utilise souvent les ordres que les parents lui adressent constamment: "Viens manger", "Va jouer avec...", etc. Si, à six ans, l'enfant est hautement familiarisé aux messages à caractère incitatif, il est encore apparemment peu habile à utiliser divers arguments rationnels pour convaincre ou pour persuader. Il a plus souvent recours aux gestes, mimiques, intonations, etc. pour appuyer son discours.

Discours expressif. L'enfant de six ans est également capable d'utiliser la langue pour exprimer des sensations, des goûts, des émotions, des sentiments ainsi que des idées et opinions. La nature des rapports que les adultes entretiennent avec les enfants les amènent à pouvoir s'exprimer d'une façon globale ou d'une façon plus explicite. Avec un interlocuteur qui l'aide à préciser l'expression de sa vie affective et intellectuelle, l'enfant est capable de messages expressifs plus élaborés qu'avec un interlocuteur accordant peu d'importance à ce qu'il exprime. Cette remarque vaut aussi pour tous les autres types de discours.

Discours poétique. C'est surtout en tant que récepteur qu'un enfant de six ans a fait l'expérience du langage poétique. Les contes et les récits qu'on lui a racontés, les chansons qu'il a entendues, les émissions qu'il a écoutées, constituent généralement les plus grandes occasions qu'il a eues de se familiariser avec la langue utilisée à des fins poétiques. Même si cette expérience varie selon les milieux, on observe chez tous les enfants un appétit marqué pour les discours qui relèvent de l'imaginaire.

Comme les discours poétiques appartiennent généralement à une tradition orale (ce serait le cas des chansons folkloriques) ou n'ont d'existence que parce qu'ils ont antérieurement été écrits, il est difficile de reconnaître à un enfant la capacité de créer de tels discours. Ces histoires que les enfants inventent peuvent peut-être être considérées comme des discours poétiques mais il n'est pas sûr qu'elles en soient réellement.

Discours ludique. On observe souvent chez les très jeunes enfants certaines pratiques de soliloque, celles où ils s'amuse avec les sonorités de la langue en créant des effets sonores qui les font rire ou moduler avec entrain. De même, les jeux d'imitation les amènent à reproduire le langage des adultes pour le plaisir de le reproduire. Ces activités ludiques, si elles répondent à un besoin de s'approprier le réel, correspondent aussi à une façon de s'approprier la langue. L'activité ludique du langage apparaît dès les premières années et se maintient, chez la plupart, jusqu'à la fin de la vie. C'est ce qui explique la permanence des charades, des devinettes, des mots croisés, des jeux de mots, etc. A ce titre, l'activité ludique peut être considérée comme une fonction du langage.

## II CHOISIR ET ORGANISER UN MESSAGE EN FONCTION DE L'INTERLOCUTEUR, ET DE LA SITUATION DE COMMUNICATION

Jusqu'à l'âge de six ans, l'enfant a constamment eu l'occasion de converser ou de discuter avec différents interlocuteurs. Ces situations de communication sont celles où les interlocuteurs changent alternativement de rôle. Il s'ensuit que dans ces situations, l'enfant n'est jamais seul à élaborer le message et qu'il y a toujours le feedback de l'interlocuteur sur lequel il peut s'appuyer pour vérifier la clarté ou l'efficacité de son discours.

Le dynamisme de ce type d'échange est tel qu'il a développé l'habileté à parler et à écouter dans ce type de situation, sans être obligé de fréquenter une institution scolaire. Mais très rares ont été les situations où l'enfant a eu à assumer seul un rôle fixe de locuteur. Et plus rares encore celles où il a eu à s'adresser à plusieurs personnes. La vie lui donne rarement ou presque jamais l'occasion d'être seul à élaborer le message et son fonctionnement psychologique fait qu'il n'a pas tendance à anticiper les besoins d'information de son interlocuteur.

D'autre part, les habiletés langagières que l'enfant développe dans les situations où les interlocuteurs changent alternativement de rôle, varient selon le type d'interlocuteur avec lequel il échange. Dans son milieu familial, l'enfant de moins de six ans communique avec des interlocuteurs qui connaissent le détail de ses activités, les lieux dans lesquels elles se déroulent, les objets qu'il manipule et les personnes avec qui il agit. Ils connaissent ses émotions, ses préférences et ses idées sur les choses. En s'appuyant sur la connaissance qu'ils ont de lui, ses interlocuteurs reconstruisent facilement le sens de ses messages, en comblant par eux-mêmes les manques d'informations et de clarté dans la formulation.

Ils sont aidés en ce sens par le fait que la communication se produit en contexte où il est possible de désigner les choses et les actions qui font l'objet des échanges et où ils développent pour eux-mêmes une compréhension des événements et expériences dont parle l'enfant. Ces situations de communication permettent des discours qu'un étranger comprendrait souvent difficilement et qui pourtant sont foncièrement fonctionnels et efficaces dans le quotidien des interlocuteurs.

Dans ces situations, les habiletés langagières de l'enfant dépendent du type d'interlocuteur. Un premier type d'interlocuteur est celui qui adopte un rôle actif dans la communication avec l'enfant: il

lui pose des questions, reformule ses messages dans le but d'en vérifier la compréhension, poursuit l'échange en y allant de commentaires et développements exprimant son point de vue, etc. Un deuxième type d'interlocuteur est celui qui se contente de comprendre à mi-mot ce qu'exprime l'enfant en adoptant dans les échanges un rôle de récepteur bienveillant ou indifférent.

Selon que l'enfant a une expérience régulière de la communication avec le premier ou le second type d'interlocuteur, son habileté à communiquer dans la situation de dialogue et la maîtrise de la langue qu'elles permettent d'atteindre, seront plus ou moins grandes.

Même dans les meilleures conditions, l'expérience de l'enfant de six ans demeure surtout limitée aux situations où les interlocuteurs le connaissent bien et ont partie liée aux activités au cours desquelles ont lieu les échanges verbaux; ces situations favorisent les discours qui comprennent peu ou assez peu d'éléments commandés par les besoins d'information des interlocuteurs. C'est donc dire que la rencontre de nouveaux interlocuteurs contribue à développer d'autres habiletés langagières. La fréquentation de la maternelle est une des occasions où l'enfant élargit son expérience de la communication: le groupe social y est composé d'adultes et de pairs qui connaissent peu son univers personnel. L'enfant est donc appelé à tenir compte d'interlocuteurs qui exigent, pour comprendre, que le message fournisse plus d'informations sur le réel ou soit plus univoque dans les termes.

En résumé, la capacité de choisir et d'organiser le message en fonction des besoins d'information de l'interlocuteur est, chez un enfant de six ans, fort peu développée. A cet âge, même s'il commence à sortir de l'égocentrisme enfantin, son évolution psychologique le rend encore peu apte à tenir compte de ce que ses interlocuteurs peuvent savoir ou ignorer du réel dont il parle.

Mais si l'enfant de six ans montre de telles limites dans sa capacité de formuler un message univoque pour un interlocuteur qui ne partage pas le même référent, il est déjà capable de tenir compte de certaines caractéristiques de son interlocuteur. Ainsi, à six ans, il ne s'adresse pas à un adulte comme il le fait avec un enfant plus jeune que lui; dans certaines circonstances, il parle à son père de façon bien différente qu'il le ferait avec sa mère; face à quelqu'un qui ne lui est pas familier, il sait déjà qu'il peut ou ne peut pas dire telle ou telle chose.

### III PRATIQUER L'AUTO-RÉGULATION

Les activités d'auto-régulation sont des activités d'objectivation qu'un locuteur fait au fur et à mesure qu'il élabore son message, afin de le rendre plus conforme à son intention de communication. Au cours de ces activités, le locuteur cherche tantôt un "quoi dire", tantôt un "comment dire". Les pauses non prosodiques, les reprises et les auto-corrections sont fréquentes dans le discours de l'enfant de six ans, montrant par là tout le travail d'élaboration de sa langue. Mais parce qu'il communique surtout dans des situations où il peut s'appuyer sur le feed-back de l'interlocuteur pour ajuster son message, et, de plus, parce qu'il a tendance à formuler son message comme si cet interlocuteur pouvait, sans ambiguïté, en saisir tout le sens, l'enfant de six ans est peu porté à remettre en question la clarté de son message et son activité d'auto-régulation vise peu l'élaboration du contenu du message.

### IV CHOISIR ET ORGANISER SES MOTS, SES EXPRESSIONS, SES PHRASES

L'utilisation du langage que fait l'enfant jusqu'à six ans lui permet d'acquérir la maîtrise d'une portion importante de la langue parlée dans sa communauté linguistique. Un développement qui se réalise normalement débouche, à 6 ans, sur la maîtrise passive et active à peu près complète du système phonologique et morphologique de la langue orale en usage dans l'environnement de l'enfant. S'il dit "une avion" au lieu d'"un avion", il est en cela fidèle à l'usage de son milieu et cela ne révèle pas qu'il ne maîtrise pas la morphologie du genre et du nombre.

La plupart des phrases qu'il produit ont la même construction syntaxique que celle de la langue adulte. Mais on observe peu de phrases complexes comprenant des subordonnées; les coordinations au moyen des mots de liaison comme "mais", "ou", etc., sont peu maîtrisées et les structures qui permettent d'exprimer les rapports temporels ne sont acquises qu'en partie.

Ce sont là, entre autres, des structures dont l'appropriation par l'enfant suppose des expériences de communication qui en suscitent l'apprentissage et l'usage et un niveau de développement cognitif qu'il n'atteint qu'au cours du primaire et plus tard. Même s'il possède une maîtrise des structures syntaxiques qui lui permet de communiquer efficacement dans les situations courantes, il s'engage fréquemment dans la construction de messages qu'il ne peut réussir, faute de moyens linguistiques. Mais les limites de son habileté ne se réduisent pas à l'absence

de certaines structures syntaxiques. Elle se remarque dans la difficulté qu'il éprouve à organiser l'information pour produire un discours qui soit cohérent et clair pour un interlocuteur qui n'a pas d'autre appui pour comprendre que ce que lui révèle l'enfant. Il emploie encore difficilement ou pas du tout les éléments de la langue qui, dans un discours donné, fournissent tantôt des précisions, tantôt des nuances appropriées. Ses limites sur ces deux derniers aspects sont tributaires de son expérience de la communication et de sa plus ou moins grande capacité de tenir compte du besoin d'information de l'interlocuteur.

Au plan lexical, le bagage acquis varie beaucoup d'un enfant à l'autre. Mais deux constatations valent pour la grande majorité. En premier lieu, le sens que l'enfant attache aux mots est dépendant d'une expérience limitée du réel et ces mots sont chargés de significations personnelles qu'il n'identifie pas comme telles et qu'il postule être les mêmes chez tous ses interlocuteurs. L'acquisition du ou des sens qu'une société donne à un mot se fera par la multiplication des expériences du réel et aussi par la rencontre d'interlocuteurs qui attachent à ce mot d'autres sens que le sien. Le cumul des différents sens l'amène à étendre la compréhension de son vocabulaire. En second lieu, son bagage conceptuel est plus vaste que son bagage lexical, de telle sorte qu'il peut être en déficit de mots pour communiquer sa pensée. C'est en ce sens qu'on doit dire qu'il manque de vocabulaire. L'addition à son bagage linguistique de termes nouveaux se fait à certaines conditions. L'enfant retient un terme nouveau si celui-ci désigne un concept qu'il a déjà ou que son développement cognitif et affectif lui permet d'avoir, ou encore si ce terme apparaît dans un échange sur un réel qui lui est familier ou sur un réel qui, par analogie, se rapproche de ce que l'enfant connaît. Le mot nouveau est particulièrement retenu si l'enfant est dans une situation où ce mot lui devient utile ou nécessaire pour parler du réel ou pour poursuivre l'échange.

Même si l'enfant de six ans fait montre de telles limites dans son vocabulaire, il est par contre déjà habile à varier sa manière de s'adresser à un interlocuteur, en utilisant, par exemple, certains mots plutôt que d'autres quand il s'adresse à un enfant plus jeune ou en employant des formules de politesse en usage dans son milieu quand il s'adresse à un étranger. Dans la formulation d'un discours incitatif en particulier, il sait adapter ses demandes selon la nature des rapports qu'il entretient avec les personnes: avec les unes, il dira: "Donne-moi...", et avec d'autres, il dira: "Veux-tu me donner..." ou même "Voulez-vous me donner...". De plus, le jeune enfant n'est pas sans observer qu'on emploie des mots différents pour désigner une même réalité (briser, rompre, casser, pêter), qu'on prononce différemment les mots (je ne suis pas, ch'suis pas, chu pas), etc.

L'observation de personnages ou de personnes familières alimente son habileté naissante à jouer sur un registre de langue différent du registre familier au plan de la modulation, de la prononciation, des choix lexicaux et des tournures de phrase. La quantité des phénomènes de variations linguistiques auxquels il est exposé varie sans doute beaucoup selon le milieu où il vit, mais il est difficile d'imaginer aujourd'hui un groupe social si fermé que l'enfant ne serait exposé qu'à une langue entièrement uniforme.

La famille immédiate, la parenté, les voisins, les personnages de la télévision l'ont amené à maîtriser une langue qui comprend des éléments relevant de différentes variétés linguistiques.

L'enfant de six ans sait déjà qu'il existe dans son groupe social différentes façons de dire les choses. Il est soumis très jeune aux règles de convenance qui régissent la communication dans son milieu et il apprend que le choix d'une forme linguistique parmi d'autres qui ont un sens équivalent, se fait en fonction de caractéristiques propres aux situations de communication ou en fonction des personnes auxquelles il s'adresse.

Même quand, dans le milieu familial, on a tendance à amener l'enfant à se conformer à une norme fixe et à le diriger vers l'acquisition d'une variété linguistique uniforme, ses expériences de communication dans le groupe familial aussi bien que dans le groupe social élargi (du quartier, de la garderie ou de la maternelle) ne peuvent que l'amener à rencontrer des variations linguistiques qui sont déterminées par des règles différentes de convenance auxquelles il cherche à s'adapter. C'est un processus naturel qui, particulièrement à cet âge, fonctionne sans qu'il en ait une conscience explicite. Il faut donc porter au compte des habiletés dont l'acquisition est déjà en cours à six ans, la capacité d'effectuer, dans un répertoire de variations sans doute limité, des choix linguistiques qui rendent le message non seulement compréhensible mais acceptable en fonction de règles implicites de convenance.

Quand l'enfant élargit son répertoire linguistique, il lui arrive d'utiliser des mots ou des expressions nouvelles dans des situations où elles ne conviennent pas ou de les employer avec des interlocuteurs qui ne les acceptent pas. L'exemple le plus courant est celui d'un enfant qui utilise dans la famille un mot ou une expression apprise "dans la rue". Croire que cet enfant régresse dans ses acquisitions verbales est une illusion: cet enfant vient d'ajouter quelque chose à son acquis linguistique mais il ne sait pas encore dans quelle

situation il convient ou non d'employer ce mot ou cette expression. Il est donc important de souligner que l'élargissement et le réaménagement continu du répertoire lexical de l'enfant comporte, dans de tels cas, des acquisitions qui, au lieu d'éliminer des mots connus, s'y ajoutent en fonction d'usages particuliers.

### Conclusion

Si l'on considère l'ensemble des acquisitions de l'enfant à l'âge de six ans, il faut conclure que tous les aspects de l'habileté à communiquer sont en cours de développement. Le développement psychologique qui se produit dans la période de l'école primaire favorise la poursuite du développement amorcé. Pendant cette période, l'enfant devient progressivement plus apte à porter attention aux caractéristiques de ses interlocuteurs: leur âge, leur statut social, leur connaissance de l'objet de la communication, la perspective selon laquelle ils perçoivent le réel, etc. Son développement intellectuel le rend davantage capable de comprendre les messages des autres et à saisir des points de vue différents du sien sans pour autant perdre son propre point de vue. Son expérience de la communication peut donc s'ouvrir progressivement à des situations qui font appel à cette capacité de développement et qui ne peuvent qu'accroître ses capacités de s'adapter à une plus grande variété de situations, d'interlocuteurs et de rôles.

## PRINCIPES GÉNÉRAUX

### Énoncés

#### I OBJECTIF

L'objectif spécifique de l'apprentissage de l'oral au cours primaire est l'accroissement de l'habileté à communiquer oralement dans des situations où l'élève est alternativement locuteur et destinataire.

L'accroissement de cette habileté vise l'adaptation du comportement verbal de l'élève aux exigences d'une variété de plus en plus grande de situations de communication définies par l'intention du locuteur, les caractéristiques de l'interlocuteur et le contexte propre à chaque situation.

#### II CONTENU

Le contenu du programme d'apprentissage de l'oral s'articule autour de deux types d'activités interdépendantes:

- . des activités d'entraînement de l'habileté à communiquer oralement,
- . des activités d'objectivation nécessaire à l'accroissement de cette habileté.

Le développement de l'habileté à communiquer oralement s'appuie sur la compétence déjà acquise par l'élève dans ce domaine et progresse vers un discours et une attitude de plus en plus adaptés aux exigences de situations de communication variées que l'élève, pour un grand nombre d'entre elles, n'a que peu ou pas vécues.

L'objectivation nécessaire à l'accroissement de l'habileté à communiquer oralement concerne la langue et son usage dans la communication.

En ce qui concerne la langue, l'objectivation porte sur l'existence de variétés de langue dans la francophonie, sur les caractéristiques linguistiques de la variété en usage dans le milieu de l'écolier et sur les caractéristiques linguistiques de la variété standard.

En ce qui concerne l'usage, l'objectivation porte sur les contraintes qu'imposent le sujet traité, les caractéristiques de l'interlocuteur et le type de communication orale en cause. L'objectivation porte aussi sur les attitudes et réactions verbales et non-verbales adaptées au déroulement de la communication. Dans tous ces cas, l'objectivation se pratique en étroit rapport avec les activités d'entraînement.

### Explicitation

## I OBJECTIF DE L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL AU COURS PRIMAIRE

L'objectif spécifique de l'apprentissage de l'oral au cours primaire est l'accroissement de l'habileté à communiquer oralement dans des situations où l'écolier est alternativement locuteur et destinataire.

L'accroissement de cette habileté vise l'adaptation du comportement verbal de l'écolier aux exigences d'une variété de situations de communication plus grande que celle qu'il a connue avant d'entrer à l'école. Cette adaptation progressive se réalise dans la mesure où l'écolier, par les activités d'entraînement et d'objectivation, est amené à

- accroître sa capacité à choisir et organiser le message en fonction de son intention, du sujet traité, des caractéristiques de l'interlocuteur et du contexte de la communication;
- accroître sa capacité à choisir la variété de langue et les éléments linguistiques en fonction de son intention de communication, des caractéristiques de l'interlocuteur et du contexte de la communication;
- accroître sa capacité à adapter son discours en fonction du feed-back verbal ou non-verbal de l'interlocuteur;
- accroître sa capacité à écouter et à réagir pour contribuer adéquatement à l'élaboration et au déroulement d'une communication orale.

## Énumération et description des comportements à développer

### Avertissement

Les comportements d'adaptation qui sont décrits dans les pages qui suivent ne doivent pas être pris de façon absolue. L'adaptation est progressive et toujours liée au développement cognitif, affectif et social de l'enfant. Ces comportements décrivent ce vers quoi tendent les locuteurs qui ont vécu un grand nombre de situations de communication variées à travers lesquelles ou à la suite desquelles ils ont objectivé certains phénomènes de la communication orale.

Le peu de tradition pédagogique en oral et l'insuffisance de données de recherche en ce domaine ne permettent pas d'établir de seuils de comportement oral pour chaque degré du cours primaire; c'est pourquoi l'objectif est décrit en terme d'accroissement de l'habileté à communiquer oralement et c'est aussi pourquoi on ne retrouvera pas d'objectif minimal terminal à chacun des niveaux.

#### A- Accroître sa capacité à choisir et à organiser le message en fonction de son intention, du sujet traité, des caractéristiques de l'interlocuteur et du contexte de la communication

En fonction de son intention
------------------------------

Dans un échange à caractère expressif, quand un écolier est appelé à exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments, il accroît son habileté:

- . à les identifier et les nommer;
- . à identifier, nommer ou décrire ce qui s'y rattache ou ce qui les explique: temps, lieu, personnes, objets, motifs...;
- . à choisir, selon le contexte de l'échange, les éléments qu'il convient de faire connaître;
- . à situer, pour un interlocuteur qui ne les connaît pas, les personnes, les lieux, le temps, les objets...;
- . à répondre aux demandes d'information de l'interlocuteur.

Par exemple, l'écolier qui exprimerait ses impressions à la suite d'une excursion en forêt, devrait être capable de parler de plaisir, d'ennui, de surprise, de déception, de beauté, d'agrément, de difficulté. Il devrait nommer ou décrire ce qui a provoqué ses sentiments ou ses impressions: les arbres, les bêtes, le sol, le temps, etc. Avec certains interlocuteurs, il ajouterait certains faits très personnels ou très familiers.

Et si son interlocuteur ignorait tout ou presque de la région visitée, l'écolier devrait lui situer cette région par rapport à l'endroit où aurait lieu l'échange.

Dans un échange à caractère informatif, quand l'écolier est appelé à informer un interlocuteur sur un sujet donné, il accroit son habileté:

- . à annoncer le sujet de son message;
- . à identifier, nommer ou décrire les éléments essentiels de ce sujet, et les liens qu'ils ont entre eux;
- . à choisir et à ne parler que des détails pertinents, en fonction du point de vue avec lequel il traite le sujet;
- . à ordonner ses propos selon le sujet ou selon l'interlocuteur;
- . à fournir les informations propres à situer l'interlocuteur pour qui le sujet est totalement ou partiellement nouveau;
- . à illustrer ou appuyer, au besoin, ses propos par des gestes, des dessins, des illustrations, etc.;
- . à répondre aux demandes d'information de l'interlocuteur.

Par exemple, l'écolier qui ferait un exposé (informel) sur l'histoire de la bicyclette, devrait être capable de signifier à son interlocuteur qu'il parle de l'origine de la bicyclette et non d'autres choses. Il devrait nommer et décrire les pièces selon ce qu'elles étaient et ce qu'elles sont devenues. Il pourrait parler de la façon qu'on l'utilisait, si cet aspect contribuait à mieux faire saisir l'évolution de l'appareil. Il devrait également ordonner ses propos selon un ordre chronologique (du passé au présent ou du présent au passé). Il pourrait évidemment appuyer ses propos de dessins ou d'illustrations.

Dans un échange à caractère incitatif, quand l'élève est appelé à faire agir un interlocuteur, il accroît son habileté:

- . à identifier, nommer ou décrire les actions qu'il veut voir poser;
- . à énumérer ces actions dans l'ordre commandé par la situation ou les situer les unes par rapport aux autres;
- . à identifier, nommer ou décrire ce sur quoi portent les actions à poser;
- . à décrire ces actions en fonction du point de vue de celui qui a à les poser;
- . à répondre aux demandes d'information de l'interlocuteur.

Par exemple, l'élève qui, dans un jeu, aurait à faire agir un camarade personnalisant un aveugle, devrait être capable de nommer des actions comme "pencher", "tourner", "reculer", "descendre", etc. Il devrait énumérer ces actions une à une ou en regroupant celles qui s'enchaînent étroitement: "Lève la main et attrape...". Il devrait également révéler à son aveugle les objets qu'il aurait à toucher, à ranger, à déplacer, etc. en révélant leur position par rapport à cet aveugle: "A deux pas devant toi, tu...".

Quand, dans un échange à caractère incitatif, l'élève est appelé à persuader ou à convaincre un interlocuteur, il accroît son habileté:

- . à identifier et expliciter son point de vue;
- . à énumérer les arguments, les faits ou les événements propres à appuyer son point de vue;
- . à commenter les arguments, les objections ou les faits proposés par l'interlocuteur.

Par exemple, un élève qui aurait à prouver à un interlocuteur que celui-ci n'a pas respecté les règles d'un jeu, devrait être capable de faire sa démonstration en rappelant le règlement et en décrivant ce qui s'est passé au cours du jeu. Si, par exemple, l'interlocuteur niait le règlement, l'élève pourrait demander le point de vue d'experts en la matière, etc.

Dans une situation où on fait une utilisation ludique de la langue, l'écopier accroit son habileté:

- . à appliquer les conventions implicites ou explicites qui régissent la situation.

Par exemple, si l'écopier était dans une situation où on invente des charades, il devrait être capable de diviser en syllabes le mot à faire deviner, de trouver pour chaque syllabe les indices propres à la révéler, et d'énumérer ces indices dans l'ordre des syllabes: "Mon premier est... Mon second est..." etc.

#### En fonction du sujet

Selon que le sujet de l'échange est simple ou complexe, l'écopier doit devenir capable d'en parler en utilisant plus ou moins d'exemples et en recourant, au besoin, à des gestes, des illustrations, des schémas. Plus le sujet traité est complexe, plus il tendra à structurer son information et à en révéler l'articulation: la répétition et la synthèse lui sont utiles.

Par exemple, si un écopier avait à expliquer le trajet qu'il doit suivre pour se rendre de l'école à la maison, il devrait illustrer ses explications d'un plan, bien marquer chaque étape du trajet et chaque point de repère. De même, si un écopier avait à parler d'un nouveau jouet ou d'un nouveau jeu sans pouvoir le montrer à l'interlocuteur, il devrait utiliser plusieurs exemples de situations où il s'en sert, le comparer à d'autres jouets ou jeux connus de l'interlocuteur et, si cela était possible, en faire un croquis.

#### En fonction des caractéristiques de l'interlocuteur

Face à un interlocuteur qui connaît peu le sujet traité ou pas du tout, l'écopier doit apprendre à lui fournir les informations propres à assurer la clarté de son message. Ces informations visent essentiellement à ce que l'interlocuteur fasse un lien entre le sujet de l'échange et le réel qu'il connaît. Dans une telle situation, l'élève aura recours à des exemples, à des explications, à des illustrations, etc. Il peut reformuler certaines informations ou encore, poser des questions ou répondre à celles de l'interlocuteur.

Par exemple, un écolier qui voudrait expliquer comment se pratique le ski de randonnée à quelqu'un qui souhaite en faire, devrait, si son interlocuteur ne sait rien de ce sport, décrire les principales pièces de l'équipement en les comparant à celles du ski alpin.

En plus d'expliquer les conditions dans lesquelles généralement ce sport se pratique, il devrait en décrire les principales techniques en simulant les gestes et les positions. Si cet écolier avait à expliquer la pratique de ce sport à un jeune enfant, il devrait utiliser plusieurs exemples concrets, reprendre ou reformuler ses informations et, souvent, faire une démonstration.

En fonction du contexte de la communication

Dans un échange qui se fait selon un certain protocole, l'écolier doit apprendre à organiser son message en tenant compte de ce protocole. Ses propos s'inscriront dans le type d'échange et ne transforment pas, par exemple, une discussion en débat. Il tiendra compte du contenu et du déroulement de l'échange. Il évitera les répétitions inutiles.

Par exemple, dans une discussion où des écoliers devraient prendre une décision dans un temps relativement court, chaque participant donnera clairement et brièvement son point de vue sur le sujet, et fournira quelques explications ou quelques arguments.

Chaque intervention, courte et claire, visera la solution du problème ou la décision à prendre. Les digressions seront très rares ou sans conséquence sur l'échange.

Dans un échange où les interlocuteurs ne se voient pas, l'écolier doit devenir capable de formuler son message en tenant compte que l'interlocuteur ne profite pas de ses gestes et des attitudes pour comprendre. Il reprend certaines informations difficiles à transmettre avec des mots et s'assure régulièrement de la compréhension chez son interlocuteur par des questions. Il fait des rappels et des liens et, au besoin, il résume une partie de son discours.

Par exemple, un écolier qui voudrait faire faire à distance un dessin à une classe en utilisant l'interphone, devrait donner lentement et dans un ordre logique les instructions nécessaires à la réalisation du dessin et les reprendre régulièrement de diverses façons.

Idéalement, dans une communication où un écolier s'adresse à un groupe, son discours doit être structuré selon une logique facile à saisir par ses interlocuteurs. Il reformule certaines informations pour qu'elles soient bien comprises de chacun des interlocuteurs. Au besoin, il utilise des exemples, des schémas ou des gestes pour illustrer ou appuyer ce qu'il dit. Ce type de communication est ordinairement préparé à l'avance pour en assurer la logique et la cohérence.

Par exemple, un écolier qui ferait le compte rendu d'un rallye à bicyclette auquel il aurait participé, racontera les événements suivant l'ordre chronologique; il représentera le parcours par un schéma sur lequel il montrera la position et les mouvements des différents participants; au rappel de chaque étape, il donnera la position au pointage de chacun des participants.

B- Accroître sa capacité à choisir la variété de langue et les éléments linguistiques en fonction de son intention, des caractéristiques de l'interlocuteur et du contexte de la communication

Le choix de la variété de langue

Le choix d'une variété de langue convenant à la communication dans une situation particulière s'opère en fonction de règles d'usage qui découlent, pour une part, du simple besoin de se faire comprendre et, pour une autre part, du besoin d'employer une variété qu'on juge socialement acceptable. Par exemple:

- . Face à un interlocuteur familier qui parle la même variété que lui, le locuteur sera porté à utiliser la variété qui leur est commune.
- . Face à un interlocuteur familier qui parle une variété de langue différente mais proche de sa variété, le locuteur sera porté, soit à utiliser sa propre variété et à donner

des précisions sur certains mots ou certaines expressions qui causent problème, soit à utiliser sa propre variété de langue en y apportant quelques modifications par un choix de mots ou d'expressions qu'il puise dans la variété de l'autre, soit à utiliser la variété de l'autre s'il la connaît suffisamment. La clarté et l'acceptabilité sont les critères qui déterminent lequel de ces choix sera fait.

Dans ces deux cas, la variété de langue socialement reconnue comme langue standard sera employée dans la mesure où elle est la variété d'usage le plus courant chez l'un ou l'autre des interlocuteurs.

- . Face à un interlocuteur familier qui parle une variété éloignée de la sienne, le locuteur a les mêmes choix que ceux qui viennent d'être énumérés, bien que la recherche d'une variété de langue commune aux deux s'impose plus fortement. Ce serait le cas, par exemple, de l'écopier qui discuterait avec un francophone étranger.
- . Face à un interlocuteur adulte inconnu ou qui a une image de prestige ou d'autorité, le locuteur sera porté à choisir la variété qu'il estime être la mieux acceptée dans cette situation.
- . Dans une communication formelle, telle qu'une présentation faite devant un groupe, ou l'interview, le locuteur sera porté à utiliser la variété de langue que l'usage prescrit pour ce type de situations à travers l'influence des moyens de communication de masse.

Dans ces trois derniers cas, le locuteur cherchera le plus souvent à utiliser la variété de langue socialement reconnue comme langue standard.

#### Le choix et l'organisation des éléments linguistiques

Le choix et l'organisation des éléments linguistiques se font en fonction de l'intention de communication, des caractéristiques de l'interlocuteur et du contexte de la communication.

L'éventail des choix linguistiques étant très vaste, il n'est pas possible de les décrire tous.

On sait que dans un discours à caractère expressif, les mots à valeur connotative et les superlatifs sont des choix qui s'offrent au locuteur. On sait que devant un jeune enfant, le locuteur aura tendance à simplifier son discours.

On sait que dans une discussion formelle visant une prise de décision, chacun des participants cherchera à tenir un discours clair et concis.

Comme la dynamique de la communication n'est qu'une question de choix, les éléments linguistiques ne peuvent pas être prédéterminés: seule la réussite ou l'échec de la communication permet de juger de la pertinence des choix qui ont été faits.

C- Accroître sa capacité à adapter son discours en fonction du feed-back verbal ou non-verbal de l'interlocuteur

Idéalement, dans toute situation de communication, l'élève tient compte du feed-back que lui donne son interlocuteur et adapte son discours à ce feed-back verbal ou non-verbal.

- . A la suite d'une réaction de son interlocuteur montrant qu'il n'a pas bien compris une information, l'élève reprend cette information en d'autres mots, fait des liens entre certains éléments, apporte des exemples, fait un schéma, précise certains termes, fait une démonstration, etc.
- . S'il s'agit d'un mot ou d'une expression que l'interlocuteur n'a pas compris, l'élève fait une périphrase, ou cherche dans la variété de l'autre ou dans la variété socialement reconnue comme langue standard le mot ou l'expression correspondante, ou encore montre ou dessine l'objet dont il parle, etc.
- . Face à un signe de fatigue ou de lassitude de la part de l'interlocuteur, l'élève s'enquiert de la raison de cette lassitude et trouve une solution ou écourte son discours pour aller à l'essentiel ou essaie de recréer l'intérêt, etc.

- . Dans le cas où l'interlocuteur réagit négativement aux propos de l'écopier, celui-ci tente d'atténuer ce qu'il a dit ou le réaffirme plus vigoureusement, ou tente de persuader l'interlocuteur de la justesse de ce qu'il dit, etc.
- . Un feed-back positif a pour effet d'encourager le locuteur à poursuivre la communication et contribue à en maintenir et améliorer la qualité.

D- Accroître sa capacité à écouter et à réagir pour contribuer adéquatement à l'élaboration et au déroulement de la communication

Le maintien et le déroulement d'une communication orale sont en très grande partie dus aux attitudes et à la participation du ou des interlocuteurs. Quand l'écopier est dans son rôle de destinataire, il contribue au maintien et au déroulement de l'échange par des attitudes et des réactions que l'on peut idéalement décrire ainsi:

- . il fournit un feed-back régulier, verbal ou non-verbal, montrant son intérêt ou son manque d'intérêt, son accord ou son désaccord;
- . il intervient pour demander des précisions, une explication ou une réexplication, une illustration ou une démonstration;
- . il apporte des informations qui complètent, infirment ou confirment ce que dit le locuteur;
- . il reformule certaines parties du discours du locuteur pour vérifier avec lui s'il a ou non bien compris;
- . il réagit dans le sens ou non de l'incitation produite par le discours du locuteur;
- . il intervient en rapport avec ce qui a été dit précédemment;
- . il respecte les règles de déroulement de la communication: demander le droit de parole, parler à son tour, ne pas couper un autre qui parle;
- . etc.

## II CONTENU DE L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL AU PRIMAIRE

L'accroissement de l'habileté à communiquer oralement est assuré par l'entraînement et l'objectivation. Le cours de français oral comprend donc une série de situations variées par lesquelles l'élève développe sa capacité à communiquer oralement.

Cet entraînement comporte en lui-même une forme naturelle et efficace d'objectivation puisque la réussite ou l'échec d'une communication orale et le feed-back qui s'y produit constituent, pour le locuteur, des facteurs qui l'amènent à modifier son comportement oral.

D'autre part, les connaissances qu'il faut développer pour accroître sa capacité d'adaptation aux situations de communication orale sont plus liées aux situations de communication elles-mêmes qu'à la langue considérée comme un code en soi. L'objectivation se fait donc dans des situations de pratique effective de la langue orale et non par des activités formelles.

### A- Contenu d'apprentissage quant au développement de l'habileté

Pour tout le cours primaire, l'entraînement à la communication orale se fait dans des situations nombreuses et variées, quelquefois proches de celles que l'élève a connues, mais souvent différentes pour accroître son habileté à communiquer oralement.

#### Au début du cours primaire

Le cours de français oral comprend des activités simples où l'accent est mis sur la précision, la clarté et l'efficacité du discours oral. Ces activités présentent les caractéristiques suivantes:

- . elles sont de courte durée;
- . le locuteur doit tenir compte de son intention de communication et des besoins d'information de son interlocuteur;
- . le sujet traité fait partie des intérêts et du champ de connaissance de l'élève;

- . elles n'exigent pas un développement cognitif supérieur à celui de l'écolier. Par exemple, plus d'un écolier de troisième serait incapable d'expliquer le décalage horaire qu'il y a d'un pays à un autre;
- . elles n'exigent pas nécessairement l'adaptation à une variété de langue autre que celle de l'écolier;
- . les raisons de la réussite ou de l'échec de la communication sont évidentes.

A ce stade du développement de la communication orale, les situations ludiques sont largement exploitées: jeu de communication, jeu de rôle, saynètes, théâtre de marionnettes, etc.

### Tout au long du cours primaire

Le cours de français oral comprend des activités de plus en plus complexes où l'accent est mis sur une adaptation de plus en plus grande à l'intention de communication du locuteur, au feed-back produit par l'interlocuteur, au sujet traité, aux caractéristiques de l'interlocuteur, et au type de communication orale. L'accent est aussi mis sur une contribution de plus en plus adéquate de l'interlocuteur à l'élaboration et au déroulement d'une communication orale. Ces activités présentent donc les caractéristiques suivantes:

- . le locuteur doit tenir compte d'un nombre croissant de facteurs contraignants: son intention de communication, les besoins d'information de l'interlocuteur, le feed-back fourni par l'interlocuteur, la variété de langue de l'interlocuteur ou celle exigée par la situation, la compétence linguistique de l'interlocuteur, son statut social, le sujet traité, le contexte de la communication et les règles sociolinguistiques de la communication orale;
- . le sujet traité fait partie des intérêts et des connaissances de l'écolier;
- . elles n'exigent pas un développement cognitif supérieur à celui de l'écolier. Par exemple, plus d'un écolier de cinquième année ne pourrait pas expliquer la règle d'accord du participe passé avec avoir.

Les situations ludiques sont moins exploitées et font place à des situations qui se rapprochent peu à peu de situations réelles de communication orale. Ainsi l'élève sera amené à produire des discours qui tiennent de la discussion, du compte rendu, du débat, de l'exposé, de l'interview, de la démonstration, etc.

L'élève sera donc amené à produire des discours oraux

- . à caractère expressif ou incitatif ou informatif ou poétique ou ludique;
- . face à des interlocuteurs ayant divers besoins d'information;
- . en tenant compte du feed-back positif ou négatif donné par l'interlocuteur;
- . en utilisant sa variété de langue ou la variété de son interlocuteur ou la variété socialement reconnue comme langue standard ou une variété mixte en fonction de son interlocuteur ou de la situation de communication;
- . en adaptant son discours à la compétence linguistique de son interlocuteur;
- . en parlant d'un sujet simple ou complexe, d'un événement auquel il participe ou non, d'un objet ou d'une personne présente ou absente;
- . face à un interlocuteur familier ou à statut social ne permettant pas la familiarité;
- . en étant proche ou éloigné de l'interlocuteur;
- . en situation formelle ou informelle;
- . devant un seul interlocuteur ou devant un groupe d'interlocuteurs.

La combinaison de plusieurs de ces facteurs à des degrés divers permet la création d'un nombre considérable de situations de communication orale.

L'écopier, en tant qu'interlocuteur, sera amené à jouer un rôle dans toutes ces situations de communication

- . en produisant un feed-back adéquat;
- . en intervenant à propos dans le déroulement de la communication;
- . en respectant les règles qui assurent un bon déroulement de la communication.

## B- Contenu d'apprentissage quant à l'objectivation

L'accroissement de l'habileté à communiquer oralement exige le développement de connaissances implicites ou explicites.

En plus de porter sur certains éléments des variétés de langue, l'objectivation porte principalement sur les contraintes qu'imposent l'intention, les caractéristiques de l'interlocuteur et le contexte propre à chaque situation.

Comme ces contraintes sont fonction des diverses situations et comme il n'y a pas de grammaire explicite des comportements de communication orale, l'objectivation se fait toujours dans un rapport très étroit avec les activités d'entraînement de l'habileté à communiquer.

### 1) Objectivation relative à la langue

L'objectivation relative à la langue porte, au cours primaire, sur:

les différences entre la variété de langue de l'écopier et d'autres variétés, plus particulièrement la variété socialement reconnue comme langue standard. Ces différences sont d'ordre phonétique et phonologique, lexical (mots et expressions), morphologique, syntaxique et stylistique. Le contenu d'objectivation des différences linguistiques est déterminé par ce que les écoliers relèvent ou sont amenés à relever;

l'existence des variétés de langue mise en rapport avec des facteurs géographiques et culturels; un échantillon des variétés de langue que les écoliers peuvent bien situer géographiquement et culturellement est indispensable à l'objectivation de ce phénomène;

l'utilité de connaître plusieurs variétés de langue et particulièrement une certaine maîtrise de la variété socialement reconnue comme langue standard. Cette connaissance de certaines caractéristiques de quelques variétés de langue et spécifiquement cette maîtrise de la variété socialement reconnue comme langue standard permettent de communiquer avec un plus grand nombre d'hommes et de s'adapter aux contraintes de certaines situations de communication;

la valeur informative, incitative, expressive, poétique ou ludique de certains éléments linguistiques mise en rapport avec l'intention de communication de l'écolier.

## 2) Objectivation relative à l'usage de la langue dans la communication

L'adaptation aux contraintes de la situation assure la réussite de la communication orale.

L'objectivation relative à l'usage de la langue dans la communication porte donc, au cours primaire, sur

- . l'intention du locuteur;
- . les caractéristiques de l'interlocuteur;
- . le sujet traité;
- . le contexte de la communication.

En d'autres termes, il s'agit d'attirer l'attention de l'écolier sur:

l'adéquation entre l'intention du locuteur et le discours qu'il produit. Dans certains cas, la réussite ou l'échec de la communication permet d'évaluer cette adéquation. Seront donc objectivés le choix et l'organisation de l'information, le choix et l'organisation des éléments linguistiques mis en rapport avec le sujet traité et l'intention de communication;

l'adéquation entre l'information fournie et les besoins d'information de l'interlocuteur;

la modulation du discours en fonction du feed-back produit par l'interlocuteur;

la pertinence du choix de la variété de langue en rapport avec la variété de langue de l'interlocuteur et les contraintes de la situation;

la pertinence du choix et de l'organisation des éléments linguistiques en rapport avec la compétence linguistique de l'interlocuteur;

la pertinence du choix et de l'organisation de l'information en fonction du sujet qui peut être simple ou complexe, en fonction de la participation du locuteur à l'événement en cause, en fonction de la présence ou de l'absence de l'objet ou du personnage dont il est question;

le respect des règles qui assurent un bon déroulement de la communication;

l'adaptation du discours à une communication à distance;

l'adaptation du discours à une communication faite à un groupe d'interlocuteurs;

la pertinence du feed-back de chacun des interlocuteurs;

l'à-propos ces interventions de chacun des interlocuteurs selon que la situation est plus ou moins formelle.

## LANGUE ÉCRITE

- LA LANGUE ÉCRITE ET SES FONCTIONS

- LECTURE :

. QU'EST-CE QUE LIRE ?

. PRINCIPES GÉNÉRAUX

- ÉCRITURE :

. QU'EST-CE QU'ÉCRIRE ?

. PRINCIPES GÉNÉRAUX

## Conditions d'apprentissage

On apprend mieux et plus en profondeur quand on éprouve et quand on saisit la valeur et l'utilité de ce qu'on apprend. Contrairement à la langue orale dont il a déjà éprouvé la valeur et l'efficacité, l'écolier qui entre à l'école n'a pas encore vraiment découvert ou senti le rôle et la place de la langue écrite dans son univers socio-culturel. Pour que l'écolier soit motivé à faire l'apprentissage de l'écrit, il est nécessaire qu'il ait constamment l'occasion d'en éprouver la valeur et l'utilité. Quel que soit l'apport de la famille, l'école doit s'assurer que l'écolier associe l'écrit au réel socio-culturel qui lui donne un sens et qui le motive. Traiter l'écrit comme une chose en soi, c'est compromettre la qualité de l'apprentissage et la motivation réelle de l'écolier. Il est donc nécessaire que le maître :

- organise l'apprentissage de l'écrit autour de textes signifiants;
- s'assure que l'écolier découvre peu à peu les fonctions de l'écrit, sa valeur, son utilité, ses caractéristiques.

## Fonctions et caractéristiques de l'écrit

Outre le fait d'organiser l'apprentissage autour de textes signifiants, le maître doit amener l'écolier à découvrir peu à peu les fonctions et les caractéristiques de l'écrit. Il peut le faire soit à l'occasion des activités d'entraînement, soit à partir des événements de la vie scolaire. Les pages qui suivent énumèrent ce qui peut faire l'objet d'observation et de découverte par les écoliers. Elles suggèrent aussi des activités propres à assurer cette observation ou cette découverte.

## 1- FONCTIONS ET CARACTÉRISTIQUES RATTACHÉES À LA FACTURE DE L'ÉCRIT

- L'écrit résiste au temps. Avant son entrée à l'école, l'enfant s'est habitué à la parole éphémère et ponctuelle. Il doit, par le biais de l'école, éprouver la permanence de l'écrit. Il le fait naturellement en retrouvant, jour après jour, les mêmes livres, les mêmes inscriptions, etc. Cependant, le maître peut y contribuer par le biais d'activités comme :

- Au cours de l'année, on invite souvent l'écolier à noter sur une feuille ou dans un carnet des choses à ne pas oublier (travail à la maison, vêtement à apporter, etc.) : le maître profite de ces occasions pour lui faire prendre conscience que l'écrit est souvent utile comme aide-mémoire, contrairement à la parole qui s'envole.
- Les murs de l'école sont souvent tapissés d'affiches (annonces, règlements, etc.) : le maître demande aux écoliers comment on pourrait remplacer ces affiches si on ne disposait que de la langue orale.
- En expliquant à l'écolier où trouver la date de parution d'un volume, le maître lui demande de trouver "l'âge" des volumes dont il dispose en classe ou à la bibliothèque.
- Etc.

- L'écrit se déplace dans l'espace. Même si l'écolier sait déjà intuitivement que la parole orale se déplace dans l'espace (l'expérience du téléphone ou de la radio le lui a appris), il y a lieu de l'amener à découvrir que la parole écrite se déplace également dans l'espace et que cela est particulièrement utile quand on ne peut parler à celui avec qui on veut communiquer. Le maître peut y arriver par le biais d'activités comme :

- Si la classe a l'occasion d'envoyer une lettre, le maître amène les écoliers à découvrir le chemin qu'elle parcourra avant d'arriver à son destinataire. Le maître peut faire la même activité à l'occasion d'une lettre reçue.
- A l'occasion des activités menées en classe ou à la bibliothèque, le maître amène les écoliers à situer l'endroit de fabrication d'un manuel ou d'un volume par rapport à l'endroit où est l'école.
- Partant de journaux ou de revues, le maître explique le système de distribution qui permet aux marchands de s'approvisionner.
- Etc.

L'écrit permet de transmettre le message de plusieurs émetteurs en évitant au destinataire de recevoir plusieurs fois les mêmes informations. Le texte est en effet un excellent instrument quand un groupe a besoin d'un seul porte-parole: il permet à ce groupe de choisir, d'énumérer, d'ordonner les éléments du message collectif. Certaines activités peuvent amener l'écolier à prendre conscience de cet avantage de l'écrit:

- A l'occasion d'une lettre à envoyer aux parents ou à d'autres écoliers, (invitation à une exposition, un carnaval, etc.), le maître organise la production d'un texte collectif qui sera signé au nom de la classe.
- Le maître demande à quelques écoliers de formuler sur une feuille une suggestion quant à l'organisation de la classe ou de prochaines journées vertes; la suggestion passe dans les mains d'autres écoliers qui la modifient ou non, et qui ajoutent leur suggestion. Le maître rédige un texte final pour le soumettre à la classe.
- Etc.

- . L'écrit permet la transmission de messages personnels dans des situations où le message oral ne conviendrait pas. C'est, par exemple, la note qu'on glisse au conférencier, celle qu'on donne au maître devant toute la classe, celle que les écoliers échangent entre eux, etc. En classe, il est facile d'amener les élèves à observer cette utilité de l'écrit:

- En classe, le maître donne un billet à quelques écoliers, billet sur lequel il a rédigé un mot d'encouragement personnel; il explique à la classe pourquoi il agit ainsi. Il répète occasionnellement ce geste.
- Le maître peut permettre aux écoliers d'échanger des billets avec lui ou entre eux en faisant ressortir le caractère confidentiel de ces messages.
- Etc.

- . L'écrit permet la communication en différé. Un message écrit se lit en l'absence de celui qui l'a écrit. Il y a des situations où il convient que le destinataire prenne connaissance d'un message en l'absence de celui qui le lui envoie ou même sans savoir qui le lui envoie; certains messages très personnels s'écrivent plus facilement qu'ils ne se disent oralement. Le maître peut faire observer ce trait par des activités comme celles-ci:

- En installant une boîte à suggestions, le maître explique aux écoliers qu'elle est destinée à recevoir les messages qu'on tient à formuler par écrit, anonymement ou non: griefs, récriminations, critiques, encouragements, commentaires, etc.
- En réservant un coin pour le graffiti, le maître permet aux écoliers de s'exprimer librement.
- Etc.

- . L'écrit, grâce à la technique, permet la multiplication d'un même message. Les techniques de reproduction qui vont de la simple polycopieuse à l'alcool à la presse automatisée des imprimeurs permettent la multiplication d'un même message et sa diffusion auprès d'un grand nombre de lecteurs. N'étant pas obligé d'entrer en contact avec chacun de ces lecteurs, l'auteur du texte se trouve libéré d'une contrainte qui réduirait son pouvoir de communication. L'école peut sensibiliser les écoliers à ce phénomène par des activités comme celles-ci:

- Faire chercher quel est le tirage de certains journaux que les écoliers connaissent.
- Faire remarquer, à l'occasion, le tirage de certains livres, de certaines revues et de certaines brochures.
- Lire ou faire lire des textes qui fournissent des informations sur le phénomène de la diffusion de l'écrit.
- Faire multiplier des textes d'écoliers lors de situations qui s'y prêtent:
  - . une lettre circulaire lors d'une occasion spéciale;
  - . un journal scolaire;
  - . un dépliant lors d'un carnaval ou d'une campagne de souscription;
  - . etc.
- Faire chercher ou donner différentes informations sur les étapes de production d'un imprimé: rédaction, impression, diffusion, consommation...
- Lire ou faire lire des textes traitant de l'invention et de l'évolution de l'imprimerie.
- Etc.

. L'écrit permet la communication d'un message réfléchi.

Quand il est utile ou nécessaire de bien peser ce qu'on veut dire ou encore quand il convient de ne pas faire connaître tous les tâtonnements qui président à l'élaboration d'une pensée claire et précise, l'écrit permet justement la communication d'un message où les mots sont judicieusement choisis et la structuration bien réfléchie. Cette utilité de l'écrit est particulièrement évidente dans les ententes entre différentes parties: les contrats, les baux, les résolutions officielles, les lois sont des textes écrits; les compagnies et les associations écrivent leurs statuts, etc. Certaines activités peuvent sensibiliser les écoliers à cette utilité de l'écrit:

- Si le maître discute avec les écoliers de l'organisation de la classe et qu'on arrive à une entente, le maître pourrait rédiger cette entente et la rendre en quelque sorte "officielle". Selon les événements qui suivront, il pourrait revenir à cette entente écrite et faire implicitement saisir le rôle de l'écrit dans une telle situation.
- Lors de l'organisation d'une activité, les écoliers sont invités à faire des suggestions: le maître peut alors les inviter à écrire ces suggestions avant de les proposer à la classe. Il pourra alors leur souligner ce qu'il y a eu d'utile à procéder ainsi.
- Etc.

. L'écrit permet la réflexion par l'objectivation des idées. Quand il est nécessaire de réfléchir à un problème ou de se donner des idées claires sur un sujet, il est particulièrement utile d'écrire ses pensées: l'écrit leur donne une permanence qui facilite l'analyse et la réflexion. La relecture de ce qu'on a écrit ou la lecture de ce que d'autres ont écrit, donne le temps et la possibilité d'opérer le recul nécessaire à la réflexion. En permettant une telle objectivation de la pensée, l'écrit permet de cerner des facettes parfois trop fuyantes sans cette mise en forme.

La rédaction d'un brouillon avec les multiples modifications qu'un scripteur y apporte illustre bien cette utilité de l'écrit. Le maître peut amener les écoliers à éprouver cette utilité par le biais d'activités comme :

- Lors d'une rédaction collective d'un texte, le maître peut demander aux écoliers s'il leur serait facile de modifier ce texte sans l'écrit. En faisant référence à l'oral, le maître peut encore mieux faire saisir cette utilité de l'écrit.
- Si la classe a l'occasion de mettre au tableau toutes les idées qu'elle peut rattacher à un sujet avant de choisir celles qui feraient l'objet d'un bref exposé, le maître peut profiter de cette activité pour faire saisir le rôle que l'écrit y a joué.
- Quand les écoliers ont à recueillir ou comparer dans différents textes des informations se rapportant à un sujet, le maître peut les amener à reconnaître combien l'écrit facilite cette cueillette ou cette comparaison.
- Etc.

- . L'écrit permet la communication entre les pays appartenant à la même communauté linguistique. Dans tous les pays francophones, l'apprentissage de l'écrit se fait en fonction d'un modèle relativement identique. Il s'ensuit que, au-delà des particularités propres à chaque nationalité, chaque francophone peut communiquer avec n'importe quel autre francophone ou avoir accès aux ouvrages étrangers. Cette standardisation de l'écrit constitue en soi une ouverture sur le monde. L'école peut sensibiliser les écoliers à cette caractéristique de l'écrit :

- Quand la classe a l'occasion de lire des textes dont les auteurs appartiennent à d'autres pays francophones, le maître peut profiter de l'occasion pour amener les écoliers à situer le pays de ces auteurs et souligner l'universalité des textes.
- Si la classe correspond avec des écoliers d'autres pays, le maître peut également faire voir qu'au-delà des différences de nationalité, les textes sont accessibles aux deux groupes de correspondants.
- Etc.

2- FONCTIONS ET CARACTÉRISTIQUES RATTACHÉES AUX TRADITIONS ET AUX VALEURS SOCIALES

- . L'écrit assure une certaine considération sociale à celui qui sait lire et écrire. L'écrit est un mode de communication privilégié et hautement valorisé par la société. L'analphabète, en plus d'être handicapé pour communiquer, est mal considéré par ceux qui savent lire et écrire. Il arrive même qu'on prête foi à tous les propos de celui qui sait bien écrire ou qu'on admire celui qui lit beaucoup de livres. Quelle que soit l'analyse qu'on fasse de ce comportement social, il constitue une réalité à laquelle l'école peut sensibiliser l'écolier.

- Le maître s'assure que des écoliers écrivent des textes qui sont publiés dans le journal de l'école. Le nom de l'auteur apparaît sur ces textes.
- Des écoliers peuvent écrire des lettres ouvertes pour le journal du quartier ou de la région.
- Le maître s'assure de faire identifier le nom des auteurs d'une affiche placée dans l'école et produite par des écoliers.
- Etc.

L'écrit donne les avantages qui se rattachent à un plus grand pouvoir de communication.

Celui qui sait lire a accès à tout ce que la civilisation confie à l'écrit, soit pour le diffuser, soit pour le conserver. Du manuel de bricolage à l'essai philosophique, de l'histoire aux œuvres littéraires, l'écrit constitue un puissant médium culturel qui permet à celui qui sait lire d'augmenter sa qualité de vie et même son bien-être.

Et si savoir lire augmente le pouvoir d'action, savoir écrire accroît encore davantage ce pouvoir. Cela peut se concrétiser dans le simple fait de pouvoir atteindre quelqu'un qu'on ne pourrait atteindre que par l'écrit, tout comme cela peut se concrétiser dans le fait de pouvoir faire connaître à tous les lecteurs d'un journal ses points de vue personnels sur les derniers événements politiques ou sociaux. L'école se doit de sensibiliser les écoliers aux avantages qui se rattachent au plus grand pouvoir de communication que donne l'écrit.

Au cours primaire, cette sensibilisation se fera nécessairement en faisant lire et écrire des textes signifiants, et également par certaines activités comme :

- Le maître, à partir d'une liste de différents types d'imprimés, fait discuter la classe sur les inconvénients et les désavantages qu'amènerait leur disparition. Par exemple, les écoliers ont à explorer les conséquences de la disparition du bottin téléphonique, des bandes dessinées, des modes d'emploi inscrits sur les marchandises, etc.
- Lors des différentes situations d'entraînement organisées dans la classe, le maître peut faire discuter les avantages qu'il y a à pouvoir utiliser l'écrit plutôt que d'autres média, et les désavantages qu'on aurait si on ne disposait pas de l'écrit. Ex. Écrire une lettre à un directeur de compagnie, au directeur de l'école, aux parents ou à des organismes publics.
- Etc.

Toutes les caractéristiques qui viennent d'être décrites et qui, dans certaines circonstances, peuvent devenir des avantages, ne doivent pas être prises une à une comme autant de raisons pour justifier à tout prix un apprentissage de la langue écrite. De la même manière que les adultes choisissent d'écrire ou de lire parce qu'ils y voient un ou plusieurs avantages, une ou plusieurs raisons, les écoliers doivent peu à peu être à même de faire ce choix. Si les situations scolaires de lecture et d'écriture présentent un faisceau d'avantages qui justifient le recours à la langue écrite, l'école contribuera vraiment à un apprentissage effectif qui résistera au temps.

L'apprentissage de l'écrit ne saurait être un apprentissage qui ne sert qu'à des fins scolaires. La véritable réussite se mesurera par le nombre de ceux qui continueront à lire et à écrire au sortir de l'école.

## QU'EST-CE QUE LIRE?

Lire est un acte de communication qui, en tant que tel, est motivé par une ou des intentions conduisant le lecteur à reconstruire le sens qu'un auteur a fixé dans un texte.

L'acte de lire se réalise par une activité perceptivo-visuelle et intellectuelle au cours de laquelle les informations graphiques d'un texte sont traitées afin d'en reconstruire le sens. Cette activité fait appel nécessairement aux connaissances qu'a le lecteur de la langue et du réel. Ainsi, même si l'acte de lire s'appuie sur des connaissances, il est avant tout un savoir-faire.

Cette définition ainsi que le modèle de fonctionnement du lecteur qui l'explique par la suite, décrivent l'objectif général du développement de l'habileté à lire.

### LES CONNAISSANCES DE LA LANGUE ET DU RÉEL

L'énumération des différents volets de la connaissance de la langue nécessaire à la lecture comprend le lexique, la morphologie, la syntaxe, le système grapho-phonétique et les types de textes.

La lexique: il s'agit de la connaissance du ou des sens des mots écrits.

La morphologie: il s'agit de la connaissance des indices graphiques du genre, du nombre, des temps et des personnes des verbes, de la valeur sémantique et les liens grammaticaux qu'ils peuvent signifier.

La syntaxe: il s'agit de la connaissance des rapports de sens qu'entretiennent les mots entre eux en fonction de la position qu'ils occupent ou en fonction des liens établis entre eux par des marqueurs tels que les conjonctions ou les prépositions et la ponctuation.

Le système grapho-phonétique: il s'agit de la connaissance des formes sonores auxquelles correspondent les graphies ou les groupes de graphies dans les différents contextes.

Les discours: il s'agit de la connaissance des divers types de textes et de leurs caractéristiques structurelles et linguistiques.

Les deux derniers volets mis à part, c'est dans sa langue orale que le lecteur puise une large part des connaissances de la langue nécessaires à la lecture.

Les connaissances du réel nécessaires à la lecture concernent l'ensemble et la nature des informations que possède un lecteur sur le monde, y compris sa connaissance des fonctions de l'écrit.

L'efficacité et l'aisance d'une lecture dépend pour une large part du degré de congruence qui s'établit entre les connaissances de la langue et du réel que possède le lecteur, et les connaissances nécessaires à la compréhension du texte.

## L'ACTIVITÉ PERCEPTIVO-VISUELLE ET INTELLECTUELLE

L'ensemble de l'activité cognitive mobilisée dans l'acte de lire peut être dissociée, pour fins d'analyse, en deux piliers principaux d'activité: l'activité perceptivo-visuelle et l'activité intellectuelle.

L'activité perceptivo-visuelle. Les yeux du lecteur procèdent par bonds. Le regard explore le texte par déplacements rapides coupés de fixations de l'ordre du quart de seconde au cours desquelles l'oeil voit des ensembles graphiques.

Ce ne sont pas des lettres juxtaposées que le lecteur cherche, mais des mots ou des groupes de mots. L'unité de lecture privilégiée dans le processus même de l'acte de lire est le mot, et non la lettre. Le mot est une unité graphique facilement repérable par l'oeil du lecteur parce qu'il est déjà marqué dans le texte par un jeu d'espaces et de ligatures. Quand, par expérience, l'image graphique de ces unités a déjà été suffisamment imprégnée dans la mémoire du lecteur, celui-ci perçoit les mots ou les groupes de mots de façon allusive,

c'est-à-dire qu'il les reconnaît de façon instantanée à partir d'un minimum d'indices graphiques spécifiques à chacun de ces mots ou de ces groupes de mots. Ainsi, un lecteur compétent n'a pas besoin de percevoir distinctement toutes les lettres ou les parties d'un mot connu pour l'identifier: les traits caractéristiques perçus suffisent à l'identification du mot. La familiarité avec les mots fréquents ou les groupes de mots fréquents à l'écrit est nécessaire pour une lecture aisée et efficace.

Bien que le mot soit l'unité de lecture privilégiée, le lecteur, au besoin, sait reconnaître d'autres unités graphiques telles que des préfixes, des suffixes, des terminaisons verbales, etc.

L'activité intellectuelle. La perception des unités graphiques et l'activité intellectuelle par laquelle le lecteur reconstruit le sens du texte sont indissociées dans l'acte de lire. A mesure qu'il avance dans la lecture d'un texte, le lecteur structure des unités de sens qui s'additionnent pour constituer un ensemble de plus en plus large.

Au cours de ces opérations, le lecteur fait constamment des prévisions sur les mots et les structures susceptibles d'apparaître à la suite de ce qu'il vient de lire. Par exemple, tout lecteur suffisamment familier avec certains clichés s'attend inconsciemment aux mots "une fois" à la suite du segment "Il était" placé au début d'un conte. Ou encore la connaissance implicite qu'a un lecteur des structures du français l'amène, à la suite du segment "la petite fille joue dans la ...", à attendre un nom féminin singulier. Ce mécanisme d'anticipation permet au lecteur de sélectionner avec un maximum d'économie l'information graphique à laquelle il aura recours visuellement pour vérifier la justesse de ses prévisions. C'est de cette économie dans le repérage d'indices graphiques que dépend en grande partie la vitesse et l'aisance en lecture. Par ailleurs, quand ses prévisions s'avèrent confirmées, le lecteur poursuit sa lecture en ajoutant de nouveaux ensembles significatifs au texte qu'il est en train de reconstruire. Quand, au contraire, ses prévisions ne sont pas confirmées, il ajuste sa lecture en fonction des informations qu'il trouve dans le texte.

Si des difficultés de lecture se présentent, le lecteur a recours à divers moyens qui lui permettent de se dépanner; par exemple, il arrive à trouver ou à déduire le sens d'un mot nouveau:

- par le contexte;
- par les composantes lexicales (le mot "antigel" est formé des éléments "anti" et "gel");
- par la langue orale grâce aux composantes grapho-phonétiques des mots écrits, même si l'efficacité de ce moyen est limitée;
- par les dictionnaires, les encyclopédies, ou tout autre texte où le sens de ces mots et expressions sont définis;
- par une personne susceptible de fournir l'information cherchée.

L'activité cognitive qui procède à la reconstruction du sens d'un texte s'appuie, entre autres, sur des opérations d'analyse/synthèse. Leur efficacité est dépendante de la connaissance de la langue et du réel qu'a le lecteur. La connaissance de la langue et du réel étant différente pour chaque individu, la lecture est un acte d'interprétation: le lecteur comprend ce qu'il lit en fonction de ce qu'il vit et à la lumière de ce qu'il sait de la langue et du sujet traité.

L'efficacité de l'ensemble de l'activité cognitive ainsi décrite dépend du développement et de l'expérience du lecteur. D'autre part, la nature du résultat de cette activité dépend du type de texte traité et de l'intention de lecture.

Selon cette intention (comprendre, s'informer, connaître, agir, se détendre, passer le temps, etc.) et selon le type de texte lu (conte, encyclopédie, bande dessinée, etc.), le lecteur reconstruit partiellement ou intégralement le sens d'un texte. C'est ainsi qu'un roman n'est pas lu de la même façon selon que le lecteur veut en faire la critique littéraire ou le lit pour le plaisir de l'intrigue.

#### REMARQUE

La lecture à haute voix est une habileté particulière qui suppose l'habileté à lire telle qu'elle vient d'être décrite,

à laquelle s'ajoute l'habileté à oraliser les signes graphiques de façon esthétique et en tenant compte des règles du discours oral. Cet art de lire à voix haute appartient aux spécialistes de la communication orale: speaker, comédien, conférencier, orateur, etc.

## PRINCIPES GÉNÉRAUX

### Enoncés

#### I- OBJECTIF

L'objectif général de l'apprentissage de la lecture est la maîtrise progressive de l'habileté à reconstruire partiellement ou intégralement le sens d'un texte en tenant compte de l'intention de lecture et du type de texte lu.

Cet objectif vise à faire de l'écolier un bon lecteur et à le préparer à devenir un lecteur averti.

#### II- CONTENU

Le contenu du programme d'apprentissage en lecture est déterminé par l'écart entre les acquis de l'écolier et ce qui doit être acquis pour maîtriser l'habileté à lire.

Le contenu du programme s'articule sur des activités complémentaires d'apprentissage:

- des activités visant le développement de l'habileté à lire;
- des activités favorisant l'acquisition des connaissances nécessaires à l'acte de lire;
- des activités favorisant l'acquisition de techniques nécessaires à l'acte de lire.

## LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILITÉ À LIRE

Le développement de l'habileté à lire exige, de façon absolue, un entraînement soutenu à la lecture, et ce tout au long du cours primaire.

Cet entraînement progresse de l'habileté à donner du sens à quelques mots jusqu'à l'habileté à reconstruire intégralement le sens d'un texte.

Le développement de l'habileté à lire s'appuie également sur l'objectivation de la communication dans laquelle s'inscrit une situation de lecture.

## LE DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES NÉCESSAIRES À LA LECTURE

Les connaissances propres au bon lecteur concernant la langue et le réel :

- En ce qui concerne la langue, les connaissances nécessaires sont d'ordre lexical, morphologique, syntaxique, grapho-phonétique.
- En ce qui concerne le réel, les connaissances nécessaires sont de tout ordre. Les connaissances et les valeurs véhiculées par les textes doivent à la fois rejoindre le champ d'expérience et d'intérêt de l'écolier et contribuer à l'étendre.

Les connaissances propres au lecteur averti concernent, en plus, les différents types de textes que l'écolier est amené à lire.

L'acquisition des connaissances nécessaires à la lecture n'est utile, rentable et justifiable que dans la mesure où elles sont intégrées à une pratique soutenue de l'habileté à lire.

## Explicitations

### I- L'OBJECTIF DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

L'apprentissage de la lecture vise à faire de l'écolier un bon lecteur.

Le bon lecteur est celui qui pratique la lecture de façon économique, c'est-à-dire qu'il peut reconstruire intégralement le sens d'un texte avec le maximum possible d'aisance et de célérité. Il peut également ajuster sa manière de lire à ses intentions de lecteur.

Le bon lecteur, c'est aussi celui pour qui la lecture est devenue un moyen d'information et de divertissement aussi rentable que tout autre mode de communication. Il a volontiers recours au texte écrit dans les circonstances où l'imprimé lui paraît plus avantageux que les autres média.

L'apprentissage de la lecture vise à préparer l'écolier à devenir un lecteur averti.

Le lecteur averti a ajouté à ses habiletés de bon lecteur un ensemble de connaissances à partir desquelles il peut avoir un point de vue critique sur les textes qu'il lit. Il peut, entre autres, tenir compte de l'intention de communication de l'auteur et la critiquer.

### II- LE CONTENU DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

#### A) Le développement de l'habileté à lire

L'apprentissage de l'habileté à lire s'appuie sur la signifiante de la situation de lecture et est assuré par un entraînement soutenu.

Dès le début de l'apprentissage, le développement de l'habileté à lire doit comporter de nombreuses situations de lecture. Seul, le développement de connaissances sur la langue écrite n'assurerait pas un apprentissage suffisant de l'habileté à lire: l'écolier qui commence doit avoir de nombreuses occasions de lecture qui lui permettent d'intégrer ses connaissances à l'habileté à lire. Au tout début, le maître doit lui-même lire aux écoliers des textes courts, ayant un sens pour eux et susceptibles d'éveiller et nourrir leurs intérêts. C'est à partir de ces textes que l'écolier sera invité à éprouver ou à développer ses connaissances sur la langue écrite. Ainsi, dès le début de son apprentissage, l'écolier s'essaie à reconstruire le sens de textes plus ou moins courts, même s'il n'en reconnaît que quelques mots ou même si ces textes ne sont constitués que de quelques mots.

Tout au long de l'apprentissage, le développement de l'habileté à lire s'assure par un entraînement soutenu à lire des textes signifiants et nombreux de divers types: les textes à caractère littéraire ne sont pas plus privilégiés que les textes à caractère utilitaire. De plus, la progression dans l'entraînement n'est pas uniquement de l'ordre de la longueur des textes mais aussi de l'ordre de leur complexité: étendue du vocabulaire, complexité syntaxique, connaissance du réel impliqué. Ces nombreuses occasions de lecture sont essentielles pour que les connaissances nécessaires à la lecture s'intègrent au développement de l'habileté.

Reconstruire le sens d'un texte demande que l'écolier s'entraîne peu à peu à faire certaines opérations propres à résoudre ses difficultés de lecture:

- poursuivre la lecture d'un texte afin que puisse se dégager peu à peu le sens approximatif d'un mot nouveau, d'une expression obscure, ou tenter de reconstruire le sens de ce mot, de cette expression par l'analyse des composantes lexicales (pour "maisonnette", par exemple, reconnaître "maison" et "ette");
- avoir recours, advenant l'échec de ces approches, aux indices grapho-phonétiques pour vérifier si ce mot ou cette expression ne serait pas déjà connu à l'oral, ou avoir recours, selon les circonstances, à une personne, à un dictionnaire, à une encyclopédie ou à d'autres textes susceptibles d'éclairer le sens de ce mot ou de cette expression.

Reconstruire le sens d'un texte demande aussi que l'écolier, plus particulièrement au deuxième cycle du primaire, s'habitue à adapter sa manière de lire à ses intentions de lecteur :

- l'écolier doit savoir s'adonner à une lecture intégrale, lente si besoin est, accompagnée de pauses de réflexion et/ou de retours en arrière quand il a besoin d'une information maximale sur un sujet ou quand la nature du texte l'exige;
- l'écolier doit savoir s'adonner à une lecture sélective, rejetant ou lisant rapidement certains passages, s'arrêtant plus longuement sur certains autres quand il a besoin d'une information partielle, ponctuelle ou précise quant à un détail; le repérage de l'information recherchée par l'utilisation d'une table des matières, d'un index, d'un glossaire, d'un sommaire, des titres de chapitres, sections ou sous-sections de chapitres, de l'ordre alphabétique d'un dictionnaire ou d'une encyclopédie, etc. doit être en ce cas abondamment utilisé;
- l'écolier doit savoir utiliser le résumé des pages de garde ou d'articles, la table des matières, etc. pour avoir un aperçu du contenu d'un ouvrage ou d'un texte; ce savoir faire permet entre autres à l'écolier de mieux choisir les ouvrages ou les textes qu'il aimerait lire.

Au cours de cet entraînement, l'écolier doit avoir l'occasion de lire pour son plaisir. Dans cette perspective, il doit avoir le loisir d'adapter sa manière de lire comme bon lui semble, et pouvoir amorcer ou abandonner une lecture selon ses goûts, ses intérêts et ses attentes.

#### REMARQUE

La lecture à haute voix est une habileté particulière qui suppose l'habileté à lire à laquelle vient s'ajouter l'habileté à oraliser les signes graphiques de façon esthétique et en tenant compte des règles des discours oraux. Il s'agit d'un art difficile qui échappe pour une large

part à la compétence de l'écolier. Cependant, si la lecture expressive n'est pas un objectif du primaire, l'écolier doit oraliser des textes du mieux qu'il peut quand la situation le justifie. Il peut être utile ou nécessaire qu'un écolier lise à haute voix des textes que les autres écoliers n'ont pas en main, pour donner une information que l'on cherchait sur un sujet, pour répondre à une question, pour préciser ce qu'un texte dit vraiment, pour faire apprécier une idée, pour dramatiser un texte, etc.

## B) Les connaissances nécessaires à la lecture

En début d'apprentissage, l'écolier a besoin de plusieurs types de connaissances pour s'entraîner à reconstruire le sens d'un texte. Pour garantir que l'écolier se donne des connaissances concernant les unités de sens nécessaires à la lecture d'un texte, l'apprentissage exige qu'il manipule constamment les unités sémantiques essentielles que sont les phrases, les groupes de mots et les mots. Pour aider à former l'image caractéristique des mots et pour assurer des moyens d'analyse susceptibles de permettre à l'écolier de se dépasser face à des mots nouveaux, l'apprentissage exige qu'il se familiarise avec différentes unités inférieures aux mots, telles que syllabes, éléments grapho-phonétiques, lettres.

Tout au long de l'apprentissage, pour faire de l'écolier un bon lecteur, le développement de l'habileté à lire exige l'acquisition de connaissances sur la langue et le réel; à ces connaissances doivent s'ajouter des connaissances sur les différents types de textes pour préparer l'écolier à devenir un lecteur averti.

L'ensemble des connaissances énumérées ci-après ne doivent pas être apprises pour elles-mêmes mais pour servir directement le développement de l'habileté à lire. A cette fin, l'écolier n'a pas à apprendre ces connaissances dans leur forme explicite (règles, caractéristiques formelles, lois, etc.). Il doit plutôt acquérir une compréhension intuitive de l'usage fonctionnel de toutes ces connaissances. Par exemple, une activité formelle de manipulation de mots contenant des préfixes ne vise pas à amener l'écolier à énoncer des règles de préfixation, mais

visé à ce qu'il se donne une connaissance implicite de la dérivation lexicale aidant à la lecture de mots particuliers dans les lectures qu'il fait.

## LES CONNAISSANCES DE LA LANGUE

### I. LEXIQUE

#### 1.1 Les mots

L'écolier, quand il arrive à l'école, connaît déjà un très grand nombre de signes oraux (mots oraux et leurs sens) de la langue française qu'il utilise ou comprend. En lecture, il lui faut se familiariser avec la version graphique de ces mots et apprendre peu à peu de nouveaux signes graphiques (mots écrits et leurs sens) qui se présentent dans les textes qui lui sont accessibles.

#### 1.2 Dérivation lexicale

L'écolier qui arrive à l'école possède déjà un ensemble de règles implicites propres à l'oral; ces règles lui permettent de produire et de comprendre des mots à partir de radicaux, de préfixes et de suffixes. Tout au long du cours primaire, il continue de développer cette connaissance.

En lecture, l'écolier doit savoir reconnaître les formes graphiques des cas de dérivation les plus fréquents en langue écrite et développer graduellement les règles implicites qui les régissent.

#### 1.3 Les majuscules

L'écolier a déjà à l'oral une connaissance implicite de ce que la grammaire appelle "les noms propres".

En lecture, l'écolier doit savoir reconnaître la lettre majuscule initiale qui distingue ces noms des autres mots.

## 2. MORPHOLOGIE

### 2.1 Les marques du genre

A l'oral, l'écolier a déjà élaboré et maîtrisé les règles les plus fréquentes pour marquer le genre.

En lecture, l'écolier doit savoir reconnaître les marques graphiques du genre et élaborer de façon implicite, pour l'acte de lire, les règles qui en régissent l'utilisation.

### 2.2 Les marques du nombre

A l'oral, l'écolier a déjà élaboré et maîtrisé un certain nombre des règles les plus fréquentes pour marquer le nombre.

En lecture, l'écolier doit savoir reconnaître les marques graphiques et élaborer de façon implicite, pour l'acte de lire, les règles qui en régissent l'utilisation.

### 2.3 Les personnes des verbes

L'écolier distingue déjà à l'oral, de façon implicite, les personnes du verbe et maîtrise les formes qui les distinguent (pronoms et terminaisons) et les règles qui régissent leur utilisation.

En lecture, l'écolier doit savoir reconnaître les pronoms et les terminaisons des personnes des verbes et élaborer de façon implicite, pour l'acte de lire, les règles qui en régissent l'utilisation.

### 2.4 Les modes et les temps des verbes

L'écolier a déjà élaboré la notion générale de temps. Tout au long du cours primaire, cette notion s'affine graduellement en fonction du développement cognitif de l'écolier. A l'oral, pour plusieurs verbes fréquents, il maîtrise déjà certaines formes marquant le passé, le présent et le futur.

En lecture, l'écolier doit savoir progressivement reconnaître les indices graphiques des modes et des temps des verbes.

### 3. SYNTAXE

#### 3.1 L'ordre des mots

L'écolier a déjà élaboré un ensemble de règles qui lui permettent d'utiliser l'ordre des mots pour produire et comprendre un très grand nombre de phrases orales.

En lecture, l'écolier doit savoir appliquer ces règles au texte écrit et acquérir de façon implicite, pour l'acte de lire, les règles qui lui manquent encore parce qu'elles sont propres à la langue écrite ou parce qu'il ne les a pas encore élaborées à l'oral.

#### 3.2 Les marqueurs de relation

L'écolier reconnaît et utilise à l'oral la plupart des conjonctions, des prépositions et des pronoms relatifs les plus fréquents.

En lecture, l'écolier doit savoir reconnaître la version graphique de ces marqueurs de relation et acquérir pour l'acte de lire, les signes graphiques (forme écrite et rôle) des autres marqueurs fréquemment utilisés en langue écrite.

#### 3.3 La ponctuation

Parce que les signes de ponctuation sont exclusifs à l'écrit, l'écolier quand il aborde la lecture, n'a pas d'acquis en ce domaine.

Pour lire, l'écolier doit savoir tenir compte de ces indices pour former des ensembles signifiants dans le texte qu'il lit.

### 3.4 La majuscule en début de phrase

Quand il aborde la lecture, l'écolier n'a pas d'acquis en ce domaine. Pour lire, l'écolier doit savoir reconnaître la majuscule qui indique un début de phrase et savoir tenir compte de cet indice pour former des ensembles signifiants dans le texte qu'il lit.

### 3.5 Le trait d'union

Pour lire, l'écolier doit connaître et savoir tenir compte du lien marqué par le trait d'union de fin de ligne.

## 4. SYSTÈME GRAPHO-PHONÉTIQUE

L'écolier qui aborde la lecture n'a pas d'acquis quant au système grapho-phonétique.

Pour lire, l'écolier doit connaître, de façon implicite, et savoir utiliser les correspondances sonores les plus fréquentes des graphies les plus fréquentes.

## LES CONNAISSANCES DU RÉEL

Les connaissances du réel nécessaires à la lecture ont été acquises ou s'acquièrent par les expériences multiples que vit l'enfant à l'école et ailleurs. La qualité et la quantité de ces connaissances sont liées à l'ensemble des disciplines scolaires et au milieu socio-familial dans lequel évolue l'écolier. Elles ne sont pas un objectif spécifique à l'apprentissage de la lecture, mais bien un objectif général de l'école. Dans cette perspective, il est certain que la lecture est un moyen efficace d'acquérir des connaissances du réel.

## LES CONNAISSANCES DES TYPES DE TEXTES

De façon générale, l'écolier doit commencer à différencier implicitement les textes qui répondent à une communication utilitaire (lettres, articles de journaux, articles d'encyclopédie, de dictionnaire, modes d'emploi, consignes, etc.) des textes qui relèvent de la littérature (roman, conte, fable, poème, etc.)

Quant aux textes à caractère utilitaire, l'écolier doit commencer à différencier implicitement ceux qui relèvent d'un point de vue plutôt subjectif (expression personnelle, énonciation d'opinion ou d'une perception individuelle, etc.) de ceux qui appartiennent plutôt à une approche objective (monographie, mode d'emploi et instructions, etc.)

Quant aux textes à caractère littéraire, l'écolier doit peu à peu prendre conscience qu'ils appartiennent à l'imaginaire, que ces textes relèvent du vraisemblable ou du fantastique. Tout au long du primaire, l'écolier doit avoir l'occasion d'exercer ses goûts et intérêts pour les oeuvres de qualité appartenant au domaine de la littérature enfantine.

L'écolier, surtout vers la fin du primaire, doit peu à peu prendre connaissance de certaines réalités rattachées au monde de l'imprimé: rédaction, impression, diffusion, consommation.

## QU'EST-CE QU'ÉCRIRE?

Ecrire, c'est construire un message qui, par le choix et l'organisation des éléments graphiques qui le constituent, vise à répondre à l'intention et aux exigences de la communication.

- . Ecrire est d'abord une habileté.
- . Cette habileté s'appuie sur des connaissances de la langue et du réel.
- . Ces connaissances sont traitées par l'activité cognitive, affective et motrice du scripteur.

Cette définition ainsi que l'explication qui suit cernent l'ensemble des composantes spécifiques de l'habileté à écrire et décrivent ainsi un stade achevé du développement de cette habileté.

### I- L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Maîtriser l'habileté à écrire, c'est être capable, à la fois:

- . de se conformer, d'une part, à un ensemble de contraintes pour
  - calligraphier, que ce soit en script, en cursive, ou écrire à l'aide d'une machine;
  - produire des éléments lexicaux et grammaticaux, que ce soit à l'aide de la mémoire, du raisonnement ou d'une ressource externe;
  - organiser les éléments graphiques en phrases selon les règles syntaxiques de la langue écrite;

- choisir et produire un type de discours selon les habitudes culturelles du lecteur;

. de choisir et d'organiser, d'autre part,

- l'information à transmettre en regard des intentions du scripteur, du type de discours retenu, des capacités et attentes du destinataire ainsi que des rapports qui existent entre le scripteur, le lecteur et le sujet traité.

## II- LES CONNAISSANCES DE LA LANGUE ET DU RÉEL

Les connaissances de la langue concernent le code graphique, le code orthographique, le code syntaxique, le rôle sémantique des éléments du discours, les types de discours, leur rôle et leurs caractéristiques structurelles et linguistiques.

- Le code graphique réfère à la norme définissant l'emploi des lettres minuscules et majuscules, des signes diacritiques, des signes de ponctuation et du blanc qui sépare les mots, les phrases, les paragraphes et autres divisions s'il y a lieu.
- Le code orthographique réfère à la norme de l'orthographe d'usage et de l'orthographe d'accord.
- Le code syntaxique réfère à l'ensemble des règles interiorisées sur lesquelles l'ensemble des scripteurs s'entendent pour marquer les rapports de sens qu'entretiennent les mots entre eux. Ces rapports sont établis en fonction de la position qu'occupent les mots ou en fonction des liens établis entre eux par des marqueurs tels les conjonctions et les prépositions.
- Le rôle sémantique des éléments du discours réfère au rapport entre ses éléments et certains facteurs de la situation d'écriture qui en commandent le choix et l'organisation. Ces facteurs sont l'intention de communication, les besoins d'information du lecteur et toute autre exigence de la situation.

- Le type de discours fait référence aux formes stéréotypées qui caractérisent le discours en regard du rôle que l'usage leur a donné. Ces stéréotypes sont reconnus à certaines de leurs caractéristiques structurelles et linguistiques.

Ces diverses connaissances sont implicites ou explicites selon leur nature même ou selon l'expérience du scripteur. Par exemple, la connaissance des règles d'accord des adjectifs de couleur est ordinairement explicite chez un bon scripteur alors que la fonction améliorative de ces adjectifs dans la description d'un objet à vendre est ordinairement implicite. De même, la plupart des bons scripteurs connaissent implicitement les caractéristiques de la lettre alors qu'une secrétaire connaît ordinairement de façon explicite les caractéristiques de ce type de texte.

Les connaissances du réel concernent les facteurs dont le scripteur doit tenir compte pour que son message réponde efficacement à son intention de communication. Ainsi, le scripteur doit tenir compte

- du lecteur: qui il est, ce qu'il connaît du sujet du message, ses capacités en tant que lecteur, etc.;
- de l'expérience et des connaissances que le lecteur a du sujet du message;
- des rapports qu'il entretient avec le lecteur; ces rapports peuvent être d'ordre affectif, social, culturel, etc.;
- de ses propres connaissances quant au sujet traité;
- du rôle et de la valeur sociale de l'écrit en général et du type de discours retenu.

Plus le scripteur a des connaissances sur tous ces facteurs, plus ces connaissances lui permettent d'écrire avec aisance et efficacité.

### III- L'ACTIVITÉ COGNITIVE ET MOTRICE

L'activité cognitive et motrice que mobilise le scripteur pour construire un message recoupe en grande partie l'activité qui préside à la pratique de la communication orale. Pour mieux décrire ce que l'acte d'écrire a de spécifique, il est utile d'isoler, dans cette activité complexe, deux volets particuliers qui, sans être exclusifs à l'acte d'écrire, y jouent un rôle dominant.

Le premier volet réfère à l'activité cognitive et motrice qui préside à la reconstruction graphique des mots. Que se passe-t-il, en fait, entre le moment où le scripteur se représente mentalement un mot et le moment où il le calligraphie avec un crayon? La réponse est complexe mais il est connu qu'il y a une synchronisation entre les coordinations sensori-motrices et la représentation idéophonographique du mot en cause.

A cette activité de reconstruction se rattache ce qui peut être identifié comme étant un mécanisme d'anticipation des formes graphiques. C'est ce qui permettrait, entre autres, au scripteur de calligraphier ce qu'il s'attend à voir ou ce qu'il se dit intérieurement. Cette anticipation de formes s'appuie sur les informations antérieurement stockées par le scripteur.

Le second volet a comme point central un mécanisme d'objectivation. Ce mécanisme est plus actif à l'écrit qu'à l'oral. Il permet une forme de réflexion particulière sur la langue, qui consiste à la regarder et à la traiter comme un objet en soi.

Ce mécanisme permet d'objectiver des formes et de les traiter comme telles en regard des normes orthographiques d'usage et d'accord et en regard des lois syntaxiques qui les régissent et que le scripteur connaît.

Ce mécanisme d'objectivation commande aussi et surtout des activités de réflexion sur le sens de ce que le scripteur écrit. Il lui permet d'opérer un retour en arrière, de comparer ce qui est écrit à ce qu'il veut dire, d'anticiper le sens de ce qui devrait suivre et même d'anticiper le texte final.

C'est parce que le scripteur est capable d'objectivation qu'il peut modifier, réorganiser et adapter ce qu'il écrit à ses intentions.

#### IV- UN EXEMPLE DE FONCTIONNEMENT DES MÉCANISMES D'ANTICIPATION ET D'OBJECTIVATION

L'exemple de l'habileté à orthographier est choisi parce qu'il est moins complexe que l'habileté globale à écrire. A ce titre, il permet de mieux illustrer l'interrelation de ces mécanismes et des connaissances ainsi que la façon dont une habileté de ce type se développe.

##### 1. La description de l'habileté à orthographier chez un bon scripteur.

Le comportement d'un bon scripteur se compose d'un grand nombre d'automatismes qui lui permettent d'écrire en respectant la norme lexicale et grammaticale. L'attention portant surtout sur le contenu, ce scripteur peut, grâce à ces automatismes, écrire avec aisance et efficacité un grand nombre de mots, de groupe de mots et de phrases.

Ces automatismes qui s'appuient sur le mécanisme d'anticipation, sont à base de connaissances implicites, surtout quant aux normes d'orthographe lexicale, et à base de connaissances explicites, surtout quant aux normes d'orthographe grammaticale.

Le bon scripteur utilise souvent un mécanisme d'objectivation qui lui permet de traiter une difficulté orthographique à la lumière de ses connaissances. Devant une difficulté qu'il identifie spontanément, le scripteur ralentit sa rédaction, le temps de se remémorer une règle précise, ou le temps de faire une substitution, ou le temps de recourir à un truc mnémotechnique pour rendre l'orthographe conforme à la norme. Le rappel des connaissances que le scripteur a stockées sur les phénomènes qui posent une difficulté orthographique lui permet, tout comme les automatismes, d'écrire avec aisance et efficacité. Cette activité d'objectivation amène souvent le scripteur à recourir à des connaissances explicites qu'il peut lui-même formuler d'une façon ou d'une autre.

Le bon scripteur utilise souvent aussi un mécanisme d'objectivation devant une difficulté qu'il identifie mais qu'il est incapable de résoudre sans recourir à une ressource externe: une grammaire, un dictionnaire, une personne. Ce mécanisme s'appuie sur une connaissance générale de la difficulté identifiée. Pour résoudre sa difficulté, le scripteur doit être en mesure de comprendre une connaissance explicitée par la grammaire, le dictionnaire ou la personne.

L'identification de telles difficultés et la possibilité de les résoudre permet au scripteur de rendre son orthographe conforme à la norme, mais l'oblige à faire une pause plus ou moins longue. C'est un comportement qui permet d'écrire avec efficacité, mais non avec aisance.

Même un bon scripteur ne maîtrise pas entièrement l'orthographe française et orthographie occasionnellement avec une certaine approximation. Il y a des phénomènes particuliers dont il ignore l'existence. Quand de tels phénomènes se présentent, inconsciemment, par des mécanismes de généralisation ou d'assimilation par analogie, le scripteur se comporte comme s'il les avait intégrés à ses automatismes ou les objective et applique une règle qu'il a l'habitude d'appliquer à des phénomènes semblables mais non identiques. En de telles occasions, à son insu, le scripteur orthographie de façon approximative. C'est un réflexe qui permet d'écrire avec aisance, mais non avec efficacité. Les connaissances sur lesquelles s'appuient les mécanismes de généralisation et d'analogie sont implicites la plupart du temps.

Voici un tableau résumant le comportement orthographique d'un bon scripteur:

Comportement orthographique général d'un bon scripteur			
I. Les automatismes	II. L'objectivation d'une difficulté		III. L'approximation
Basés sur:	Recours à:	Recours à:	Recours inconscient à:
<ul style="list-style-type: none"> <li>. connaissances implicites</li> <li>. connaissances explicites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. règle connue</li> <li>. substitution</li> <li>. truc mnémotechnique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. ressource externe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. des automatismes intégrés</li> <li>. objectivation par analogie</li> </ul>
Rédaction aisée	et efficace	Rédaction efficace mais non aisée	Rédaction aisée mais non efficace
L'attention porte sur le contenu	L'attention est détournée sur la forme		L'attention porte sur le contenu ou la forme

Le degré de maîtrise des habiletés composant chaque type de comportement varie nécessairement selon chaque scripteur en fonction de son développement cognitif et en fonction de son expérience de scripteur.

Un débutant possède peu d'automatismes orthographiques conformes à la norme et a peu développé des mécanismes efficaces d'objectivation; de toute façon, les mécanismes d'objectivation ne peuvent être efficaces chez ce débutant, puisqu'il n'a stocké que très peu de règles. Quand ce débutant essaie de traduire sa pensée au moyen de l'écrit, il ne peut qu'orthographier de façon approximative un grand nombre de mots. Par contre, un scripteur averti n'écrit qu'accidentellement par approximation. Il possède de nombreux automatismes et objective les difficultés qu'il rencontre pour les résoudre spontanément ou en faisant appel à une ressource externe.

## 2. L'exercice de l'habileté à orthographier

L'habileté à orthographier met en branle, entre autres, des mécanismes d'objectivation et d'anticipation. Ces mécanismes s'appuient sur les connaissances implicites et explicites énumérées ci-dessus. L'une des fonctions essentielles du stockage des connaissances est de permettre à l'anticipation et à l'objectivation de fonctionner avec efficacité.

Le scripteur ne peut anticiper et objectiver qu'à partir des connaissances qu'il a stockées. C'est ce qui explique qu'il traite les phénomènes orthographiques qu'il ignore comme s'il les avait assimilés en tant qu'automatismes ou comme s'il s'agissait du même type de cas que ceux qu'il objective.

Si les formes qu'il écrit correspondent aux formes anticipées, le scripteur ne s'arrête pas d'écrire, du moins pour des raisons d'orthographe. Il peut, selon les connaissances stockées, produire des formes normatives ou non. Si les formes produites ne correspondent pas aux formes attendues, le sujet s'arrête, les objective et les modifie pour les rendre conformes à ses connaissances: la plupart du temps, il modifie l'orthographe de ce qu'il écrit et la rend conforme à la norme; quelquefois,

il change une forme correcte pour une forme incorrecte, ou encore il constate que la forme produite est correcte.

Le scripteur s'arrête aussi quand la forme anticipée ou la forme produite correspond à un phénomène stocké comme nécessitant objectivation. Par exemple, il s'arrêtera à chaque participe passé avec avoir pour en faire l'accord ou il s'arrêtera aux adjectifs composés servant à désigner la couleur et se référera à une grammaire pour en établir l'accord.

L'exercice de l'habileté à orthographier est d'autant plus aisé que le sujet s'est doté de connaissances opérationnelles et qu'il s'est habitué à faire jouer les mécanismes d'objectivation nécessaires en situation réelle d'écriture. Cette habileté, pour se développer, exige une longue expérience et des occasions multiples et variées de l'exercer.

### 3. Le stockage des connaissances orthographiques

L'habileté à orthographier se développe au fur et à mesure que l'usager manipule de l'écrit dans différentes situations d'apprentissage. Ces situations doivent être des situations spécifiques d'écriture, même si elles ne sont pas des situations qui visent exclusivement des apprentissages orthographiques.

Ces activités de langue écrite permettent au scripteur de mettre en mémoire des connaissances qui sont opérationnelles tantôt par le jeu des automatismes tantôt par celui de l'objectivation. Ces connaissances sont des représentations intériorisées d'éléments de la langue, et des lois qui régissent leur forme et leur fonctionnement.

Les représentations intériorisées permettent surtout d'orthographier les mots selon la norme ou non. Parmi les lois qui régissent la forme et le fonctionnement, on peut citer particulièrement celles qui touchent:

- la dérivation lexicale;
- l'orthographe d'usage;

- la syntaxe;
- l'orthographe d'accord;
- la correspondance entre un son et ses représentations graphiques;
- la correspondance entre des syllabes sonores et des syllabes graphiques.

Les lois de correspondances phonographiques ne permettent qu'une orthographe approximative et expliquent un grand nombre d'écarts.

A cet ensemble de connaissances, s'ajoute un autre type de connaissance opérationnelle: il s'agit de la connaissance de certains éléments de la langue que le scripteur reconnaît spontanément comme des cas complexes sur lesquels il doit s'arrêter à tout coup pour trouver la façon de résoudre les difficultés qu'ils comportent. Par exemple, l'accord du participe passé avec avoir et suivi d'un infinitif ou le doublement des consonnes dans certains mots sont des cas où un bon nombre de scripteurs savent d'avance qu'ils doivent s'arrêter.

#### REMARQUE

Prendre un texte sous dictée est une habileté particulière qui diffère, sur plusieurs points, de l'habileté à écrire. Elle ne permet au sujet aucun choix lexical et syntaxique.

Elle fait exclusivement appel à ses connaissances en matière d'orthographe d'usage et d'accord. Comme tel, prendre un texte sous dictée n'est pas une façon rentable de stocker des connaissances orthographiques. Son utilisation en classe est avant tout un moyen de contrôle des connaissances.

## PRINCIPES GÉNÉRAUX

### Enoncés

#### I- OBJECTIF

L'objectif spécifique de l'apprentissage de l'écrit au cours primaire est la maîtrise de l'habileté à rédiger un texte pour réaliser une intention de communication.

Cet objectif vise à faire de l'écolier un scripteur moyen et à le préparer à devenir un bon scripteur.

#### II- CONTENU

Le contenu du programme d'apprentissage de l'écrit s'articule autour de trois types d'activités interdépendantes:

- le développement de l'habileté à rédiger;
- le développement des connaissances nécessaires à la pratique de l'habileté;
- le développement des techniques nécessaires à la pratique de l'habileté.

Le développement de l'habileté à écrire progresse de l'habileté à reproduire et à agencer quelques mots connus à l'habileté à rédiger un texte répondant à une intention de communication.

L'entraînement de l'habileté à écrire se fonde sur la production de textes signifiants et sur l'objectivation de certains faits de langue et de leur usage, compte tenu de divers éléments de la communication: intention du scripteur, caractéristiques du lecteur, choix et organisation de l'information, sujet du message, fonction socio-culturelle de l'écrit, etc.

Le développement des connaissances nécessaires à la pratique de l'habileté porte sur l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et la syntaxe. Il porte également sur certaines connaissances élémentaires des types de discours. Ces dernières connaissances sont surtout développées de façon implicite par la pratique de la communication et par des modèles de textes que l'écolier intègre peu à peu, particulièrement par la lecture.

Les connaissances développées par les activités qui portent sur des faits de langue sont tantôt implicites tantôt explicites.

Le développement des techniques nécessaires à la pratique de l'habileté porte sur la calligraphie, l'usage du dictionnaire, l'usage de tables de conjugaison et sur l'usage d'une grammaire.

## Explicitations

### I- Objectif de l'apprentissage de l'écrit au cours primaire

L'objectif spécifique de l'apprentissage de l'écrit au cours primaire est la maîtrise de l'habileté à rédiger un message pour réaliser une intention de communication.

Cet objectif vise à faire de l'écolier un scripteur moyen et à le préparer à être un bon scripteur.

### Description du scripteur

Les concepts de scripteur moyen, de bon scripteur et de scripteur averti permettent de définir une série d'habiletés propres à l'acte d'écrire et les différents degrés de maîtrise qui s'y rattachent.

#### Le scripteur moyen

Le scripteur moyen est celui qui peut rédiger un message

- dont la composition est d'abord déterminée par l'intention de communication de ce scripteur,
- dont le contenu répond en partie aux besoins d'information du lecteur.

Le scripteur moyen est également celui qui peut rédiger ce message

- en utilisant un grand nombre d'automatismes, particulièrement pour l'orthographe et la syntaxe,
- en faisant, au besoin, des activités d'objectivation, soit sur le fonctionnement des éléments de langue, soit

sur leur usage, compte tenu de la situation de communication.

Les automatismes lui permettent d'écrire spontanément des mots et des phrases de telle sorte que la rédaction se fasse avec un minimum d'aisance et d'efficacité.

Les activités d'objectivation portent sur la clarté de son message en fonction de son intention de communication et des besoins d'information du lecteur. Elles portent également sur les éléments d'orthographe d'usage et grammaticale et sur les éléments syntaxiques de son texte. Le scripteur fait ces activités d'objectivation en se référant à ses propres connaissances ou en utilisant les techniques qu'il a développées.

Enfin, pour que le scripteur écrive avec un minimum d'aisance et d'efficacité, il doit savoir:

- calligraphier lisiblement et avec une certaine rapidité;
- utiliser les signes de ponctuation les plus fréquents et la majuscule selon le fonctionnement syntaxique de la langue;
- orthographier selon l'usage les mots les plus fréquents de la langue orale;
- marquer avec régularité les accords de genre, de nombre, de personnes et de temps dans les structures simples et marquer occasionnellement les accords des cas d'exception.

### Le bon scripteur

Le bon scripteur est celui qui ajoute à ses habiletés de scripteur moyen celles:

- de choisir et d'organiser les éléments de son texte en fonction des caractéristiques de son lecteur;
- de rédiger un texte qui, par ses caractéristiques linguistiques et structurelles, révèle à un lecteur le type de discours auquel ce texte appartient;
- de rédiger avec un minimum d'aisance et d'efficacité divers discours courants comme une lettre, un compte-rendu, une petite annonce, etc.;
- de faire des activités d'objectivation sur l'enchaînement des idées, l'agencement des parties et l'unité du texte;
- de construire des phrases dont les structures correspondent à celles qu'un bon lecteur a l'habitude de lire;
- d'utiliser régulièrement les marques d'accord des cas d'exception grammaticale les plus fréquents;
- d'utiliser tous les signes de ponctuation selon le fonctionnement syntaxique de la langue;
- d'orthographier selon l'usage la plupart des mots qu'il écrit;
- de marquer régulièrement les accords généraux dans les structures complexes.

Au cours primaire, toutes les habiletés propres à un bon scripteur seront considérées comme étant à poursuivre au secondaire. Il appartient au cours secondaire d'amener l'élève à être un bon scripteur et à le préparer à être un scripteur averti. Le scripteur averti est celui qui ajoute à ses habiletés de bon scripteur celles:

- d'orthographier correctement des mots rares et la plupart des cas d'exception grammaticale, soit spontanément soit en se référant à des moyens d'information;

- de rédiger un texte en tenant compte des contraintes du média, du rôle et des caractéristiques du discours choisi et de la dimension socio-culturelle de l'écrit;
- d'utiliser des procédés propres à faciliter la lecture et à la rendre agréable;
- de choisir et d'organiser de façon originale et personnelle les éléments de son texte.

De plus, le scripteur averti possède des connaissances explicites sur le rôle et la fonction sociale de l'écrit. Seule la poursuite des études ou l'expérience soutenue peut faire du bon scripteur un scripteur averti.